



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá

Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje
de la expresión oral de una lengua extranjera

VOLUMEN I

Tese doutoral realizada por Ana María Cea Álvarez
Dirixida polo Dr. Ignacio Miguel Palacios Martínez (USC)
e polo Dr. Xaquín Núñez Sabarís (UMinho)

Santiago de Compostela, 2015



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá

Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje
de la expresión oral de una lengua extranjera

VOLUMEN I

Tese Doutoral

Ana María Cea Álvarez

Vº Prce
Dos Directores

Doutoranda

Dr. Ignacio Miguel Palacios Martínez

Dr. Xaquín Núñez Sabarís

Ana María Cea Álvarez

Santiago de Compostela, 2015





IGNACIO M. PALACIOS MARTÍNEZ, Profesor Titular de Filoloxía Inglesa do Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá da Universidade de Santiago de Compostela e Codirector da tese de doutoramento realizada por Dna. **ANA CEA ALVAREZ** (DNI: 32.933.307N), có título "Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera" dentro do Programa de Doutoramento en Estudos Ingleses: Tendencias Actuais e Aplicacións desta Universidade,

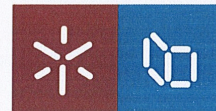
INFORMA FAVORABLEMENTE a devandita tese posto que se trata dunha investigación orixinal, que cumpre cos requisitos de fondo e forma dun traballo académico destas características, e onde se realizan achegas de moita relevancia no campo do ensino e aprendizaxe de segundas linguas, xa que se fai unha proposta que combina teoría e práctica pedagóxica de acordo cunha metodoloxía propia da investigación en acción. Ademais, se presentan os resultados de dous estudos experimentais debidamente planificados e levados a cabo, onde queda demostrado o impacto do adestramento estratéxico na aprendizaxe dunha lingua estranxeira e, máis concretamente, no desenvolvemento das destrezas orais. Por outra banda, cómpre salientar o interese dos diversos instrumentos de investigación que se empregaron para a recollida e posterior análise de datos (observación de aula, enquisas, diario do alumno, diario do profesor, fichas de avaliación, introspección, etc.) así como unha fundamentación teórica sólida e en consoancia cos obxectivos que se perseguían.

O que fago constar aos efectos de admisión previa ao trámite da devandita tese.

Santiago de Compostela, a 26 de outubro de dous mil quince.

Asdo.: Ignacio M. Palacios Martínez





Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

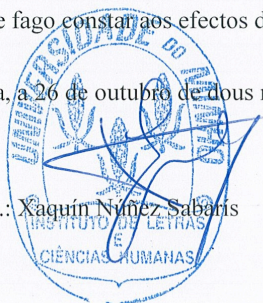
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS, *Professor Associado* do Departamento de Estudos Românicos da Universidade do Minho e co-director da tese de doutoramento realizada por Dna. **ANA MARÍA CEA ÁLVAREZ** co título “Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera”, dentro do Programa de Doutoramento "Estudos Ingleses: Tendencias Actuais e Aplicacións", da Universidade de Santiago de Compostela,

INFORMA FAVORABLEMENTE a devandita tese posto que se trata dunha investigación orixinal, que cumpre cos requisitos de fondo e forma dun traballo académico destas características, e onde se realizan achegas de moita relevancia no campo do ensino e aprendizaxe das linguas estranxeiras, de maneira específica no tratamento das estratexias de aprendizaxe e na potenciación da autonomía do alumnado. A partir do estudo de caso -o ensino de lingua española nunha licenciatura da Universidade do Minho-, no que se fai un diagnóstico das dificultades dos alumnos no estudo deste aspecto, realiza unha proposta de mellora para o tratamento das estratexias e acredita a eficacia do adestramento didáctico, que leva a cabo no proxecto, na competencia comunicativa dos alumnos. É de salientar o carácter innovador do estudo, tanto polos recursos metodolóxicos empregados como pola amplitude e natureza dos resultados presentados.

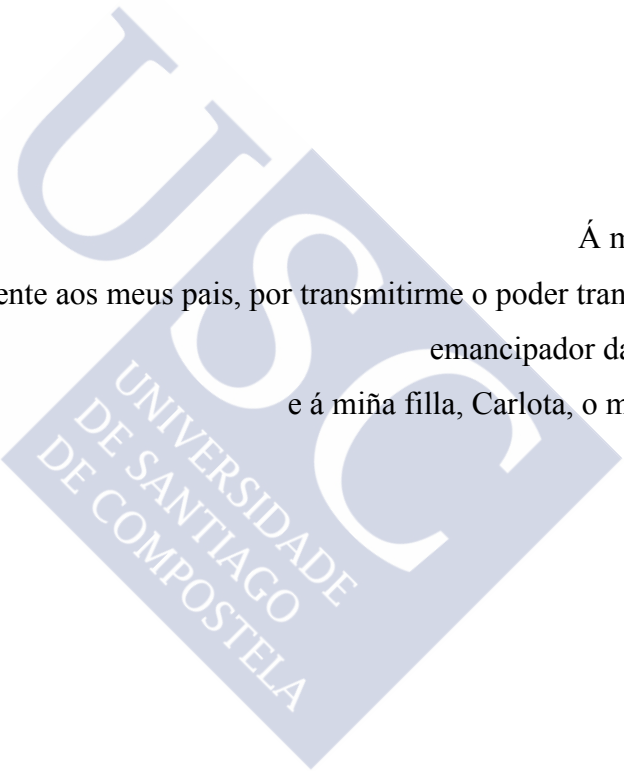
O que fago constar aos efectos de admisión previa ao trámite da devandita tese.

Braga, a 26 de outubro de dous mil quince.

Asdo.: Xaquín Núñez Sabarís





A large, light blue watermark of the USC logo is oriented diagonally across the page. The logo consists of the letters 'U', 'S', and 'C' in a stylized font, with the text 'UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA' written in a smaller font below them.

Á miña familia,
especialmente aos meus pais, por transmitirme o poder transformador e
emancipador da educación;
e á miña filla, Carlota, o meu Dharma.



Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin la atenta supervisión de mis directores de tesis y sin la colaboración de mis alumnos. Para los primeros, Ignacio Palacios y Xaquín Núñez, mi más sincero agradecimiento, por el ánimo que siempre me infundieron y por haberme ofrecido la oportunidad de aprender con ellos, dos profesionales a los que admiro.

A su vez, los alumnos de la Licenciatura de Línguas e Literaturas Europeas de la Universidade do Minho, de los cursos de 2010-2013, cuentan con mi más especial gratitud por haberme permitido desarrollar un proyecto tan rico y complejo.

De la misma manera, todos mis compañeros del Área de Espanhol de la Universidad do Minho, Pedro Dono, Carlos Pazos, Arancha González, Lola Lerma y Marisa Leirado, sin olvidar a los que ya no trabajan con nosotros, Paula Vilas, Asunción Serrano, Secundino Vigón y Fedra Gómez, cuentan con mi especial gratitud por su comprensión y ayuda. Al igual que otros colegas del Instituto de Letras e Ciencias Humanas de la misma Universidad, que siempre manifestaron interés por mi trabajo y su confianza en el buen desarrollo del mismo, me refiero a Sílvia Araújo, Jaime Becerra, Álvaro Iriarte y a Maria Alfredo Moreira.

Grata también a otros compañeros y amigos con los que he podido participar en interesantes experiencias laborales y que me han prestado mucho de su tiempo para compartir con ellos dudas e inquietudes, me refiero a Paula Vilas, Rocío Santamaría, Pilar Nicolás, Xaquín Núñez, Joana Costa y Marta Silva.

En el campo personal, muchos han sido los que me han hecho llegar su solidaridad y amistad incondicional. Quiero agradecer, en primer lugar, a Carlos Caires, por la confianza que siempre depositó en mí, por los ánimos y colaboración constantes, incluso en los momentos personales más difíciles y, sobre todo, por trasmitirme que todas las dificultades, cuando hay amor, pueden ser superadas.

Un lugar muy especial lo ocupan Mercedes Lea, Maribel López, Maika Mosteiro, Mar Fiuza, Xelo Mariño, Aurora Cortiñas, Mensi Cortizas, Susana Villaverde, Iago Bragado, Susana Marques y Carlos Ruiz por haberme arropado siempre con su amistad, cariño y mucha paciencia. A ell@s, muchas gracias.



ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-------------|
| Índice de Tablas..... | xix-xxi |
| Índice de Gráficas..... | xxiii-xxvii |
| Listado de abreviaturas utilizadas..... | xviii |

PRIMEIRA PARTE

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| PARTE I: Marco teórico | 11 |
| 1 CAPÍTULO: DEFINICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ESTRATÉGICA..... | 13 |
| 1.1 Competencia comunicativa | 13 |
| 1.1.1 Evolución del concepto de competencia comunicativa..... | 14 |
| 1.1.2 El modelo de competencia en el <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> (MCER) | 16 |
| 1.1.3 Descripción de la subcompetencia estratégica | 18 |
| 1.1.4 El concepto de estrategia en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) | 19 |
| 1.1.5 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el enfoque didáctico en el tratamiento de estrategias | 20 |
| 1.1.6 El tratamiento de la competencia estratégica en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) | 22 |
| 1.1.7 Conclusiones sobre el papel de la competencia estratégica en los documentos de referencia | 24 |
| 2 CAPÍTULO: REVISIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA Y ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO | 25 |
| 2.1 Primeras aportaciones de la investigación en estrategias | 25 |
| 2.1.1 Criterios para definir tipologías de estrategias | 27 |
| 2.1.2 Estrategias de comunicación (EC) | 28 |
| 2.1.2.1 El enfoque interaccionista..... | 28 |
| 2.1.2.2 El enfoque psicolingüístico | 30 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.1.3 | Diferenciación entre Estrategias de Comunicación (EC) y Estrategias de Aprendizaje (EA) | 34 |
| 2.1.4 | Primeras clasificaciones de estrategias..... | 36 |
| 2.1.4.1 | Clasificación de O'Malley y Chamot (1990)..... | 37 |
| 2.1.4.2 | Taxonomía de Wenden (1991) | 39 |
| 2.1.4.3 | Clasificación de Oxford (1990)..... | 41 |
| 2.1.5 | Nuevas configuraciones en la investigación sobre estrategias..... | 46 |
| 2.1.5.1 | Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011) | 48 |
| 2.1.6 | Resumen general del concepto de estrategia | 54 |
| 2.2 | Revisión del concepto de autonomía en el aprendizaje de L2/LE.. | 58 |
| 2.3 | Bases para la organización de un entrenamiento estratégico | 63 |
| 2.3.1 | Tipos de entrenamiento estratégico..... | 63 |
| 2.3.2 | Objetivos generales del entrenamiento estratégico | 64 |
| 2.3.3 | Papel del profesor y del alumno en el entrenamiento estratégico... | 65 |
| 2.3.4 | Fases del entrenamiento estratégico | 66 |
| 2.3.4.1 | Fase de preparación..... | 67 |
| 2.3.4.2 | Fase de práctica | 74 |
| 2.3.4.3 | Fase de evaluación..... | 75 |
| 2.3.4.4 | Revisión cíclica del entrenamiento estratégico | 75 |
| 3 | CAPÍTULO: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL..... | 79 |
| 3.1 | Características de la destreza de expresión oral | 79 |
| 3.1.1 | Elementos de la conversación como unidad básica de comunicación. | 85 |
| 3.1.2 | Didáctica de la expresión oral | 85 |
| 3.1.2.1 | Plano lingüístico | 87 |
| 3.1.2.2 | Plano sociolingüístico | 88 |
| 3.1.2.3 | Plano pragmático-discursivo | 89 |
| 3.1.3 | Tipos de actividades adecuadas para desarrollar la expresión oral | 90 |
| 3.1.4 | Fases en la enseñanza de la destreza oral..... | 92 |
| 3.2 | La evaluación en el contexto de enseñanza de una L2 | 93 |
| 3.2.1 | Modelo adoptado para la evaluación de la expresión oral | 95 |
| 3.2.2 | Diseño de actividades de evaluación de la expresión oral..... | 96 |
| 4 | CAPÍTULO: BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 101 |
| 4.1 | Definición de objetivos | 101 |
| 4.1.1 | Objetivos generales..... | 101 |
| 4.1.2 | Objetivos específicos | 102 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 4.2 | Hipótesis, problemas y preguntas de investigación | 103 |
| 4.3 | Metodología de investigación..... | 104 |
| 4.4 | Integración del entrenamiento estratégico y características de cada una de las fases de la investigación | 106 |
| 4.4.1 | Fase preliminar o estudio piloto (2010-11)..... | 107 |
| 4.4.2 | Primera fase de la investigación (2011-12) | 110 |
| 4.4.2.1 | Primer ciclo de la investigación o etapa de diagnóstico | 111 |
| 4.4.2.2 | Segundo ciclo o etapa de práctica..... | 113 |
| 4.4.2.3 | Tercer ciclo o etapa evaluación y revisión de la investigación | 114 |
| 4.4.3 | Segunda fase de la investigación (2012-13) | 115 |
| 4.5 | Descripción de la metodología de enseñanza y programación general de las clases | 118 |
| 4.5.1 | Programación de estrategias a través de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) | 132 |
| 4.6 | Descripción del contexto y sujetos participantes..... | 136 |
| 5 | CAPÍTULO: FASE PRELIMINAR DE LA INVESTIGACIÓN O ESTUDIO PILOTO (2010-11) | 139 |
| 5.1 | Objetivos del estudio preliminar o piloto | 139 |
| 5.2 | Descripción del contexto de intervención..... | 139 |
| 5.3 | Configuración del perfil del grupo meta | 140 |
| 5.3.1 | Características personales del grupo meta..... | 142 |
| 5.3.2 | Motivación de los alumnos para el estudio del ELE..... | 149 |
| 5.3.3 | Competencia estratégica del grupo meta | 152 |
| 5.3.3.1 | Objetivos del cuestionario SILL y condiciones de aplicabilidad | 153 |
| 5.3.3.2 | Contenido del cuestionario SILL | 155 |
| 5.3.3.3 | Procedimiento de aplicación del cuestionario SILL y obtención de resultados | 159 |
| 5.3.4 | Análisis de resultados del cuestionario SILL en la fase preliminar..... | 160 |
| 5.4 | El diario del profesor como medio de interpretación de la acción (2010-11) | 162 |
| 5.4.1 | Estructura del diario del profesor | 163 |
| 5.4.2 | Análisis del contenido del diario del profesor..... | 163 |
| 5.5 | Síntesis de resultados correspondientes a la fase preliminar del estudio | 168 |

| | |
|---|------------|
| 6 CAPÍTULO: PRIMERA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2011-12)..... | 173 |
| 6.1 Descripción del grupo meta | 174 |
| 6.1.1 Perfil socio-biográfico de los alumnos (2011-12) | 176 |
| 6.1.2 Tipos de motivación que presenta el alumnado (2011-12) | 180 |
| 6.1.3 Hábitos de estudio..... | 182 |
| 6.1.4 Experiencia previa en el aprendizaje de LEs/L2..... | 182 |
| 6.1.4.1 Resumen de resultados sobre la experiencia previa de los alumnos (2011-12) | 190 |
| 6.1.5 Formulación de objetivos y procedimientos de estudio por parte de los alumnos | 192 |
| 6.1.5.1 Resumen de objetivos de aprendizaje en la primera fase de la investigación | 198 |
| 6.1.6 Destrezas que los alumnos necesitan mejorar..... | 199 |
| 6.1.7 Tipos de actividades preferidas dentro de clase | 200 |
| 6.1.8 Tipos de actividades preferidas fuera de clase | 202 |
| 6.1.9 Necesidades de aprendizaje relacionadas con la expresión oral ... | 203 |
| 6.1.10 Otros aspectos o comentarios emitidos por los alumnos..... | 204 |
| 6.2 Análisis de la competencia estratégica del alumnado | 206 |
| 6.2.1 Interpretación de los resultados del primer cuestionario SILL (2011-12) | 207 |
| 6.2.2 Comparación de resultados entre ambos tests y conclusiones sobre los resultados del cuestionario SILL | 208 |
| 6.3 Impacto del entrenamiento estratégico según la perspectiva del estudiantado..... | 210 |
| 6.3.1 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (1ª parte) | 211 |
| 6.3.2 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2ª parte) | 213 |
| 6.3.3 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (3ª parte) | 214 |
| 6.3.4 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (4ª parte) | 216 |
| 6.4 Monitorización de la competencia lingüística y comunicativa en la destreza de expresión oral (1ª y 2ª fase del estudio)..... | 217 |
| 6.4.1 Prueba de diagnóstico de la expresión oral..... | 220 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6.4.2 | Prueba intermedia de expresión oral | 221 |
| 6.4.3 | Prueba final de expresión oral | 223 |
| 6.4.4 | Instrumentos de evaluación de la expresión oral..... | 224 |
| 6.4.4.1 | Pasos previos para la elaboración de plantillas de observación directa | 224 |
| 6.4.4.2 | Descripción de la plantilla adoptada para la observación y evaluación de la oralidad en general..... | 226 |
| 6.4.4.3 | Descripción de la plantilla adoptada para la observación de la subcompetencia estratégica | 233 |
| 6.4.5 | Resultados cuantitativos de la evaluación oral (1ª y 2ª fase de la investigación) | 239 |
| 6.4.6 | Evolución de la competencia estratégica en la destreza de oralidad... | 242 |
| 6.4.6.1 | Estrategias de planificación (1ª prueba de evaluación oral) | 244 |
| 6.4.6.2 | Estrategias de planificación (2ª prueba de evaluación oral) | 246 |
| 6.4.6.3 | Estrategias de planificación (3ª prueba de evaluación oral) | 248 |
| 6.4.6.3.1 | Conclusiones sobre el uso de estrategias de planificación..... | 249 |
| 6.4.6.4 | Estrategias de compensación (1ª prueba de evaluación oral) | 251 |
| 6.4.6.5 | Estrategias de compensación (2ª prueba de evaluación oral) | 253 |
| 6.4.6.6 | Estrategias de compensación (3ª prueba de evaluación oral) | 255 |
| 6.4.6.6.1 | Conclusiones sobre el uso de estrategias de compensación..... | 257 |
| 6.4.6.7 | Estrategias de control y corrección (1ª prueba de evaluación oral) .. | 259 |
| 6.4.6.8 | Estrategias de control y corrección (2ª prueba de evaluación oral) .. | 261 |
| 6.4.6.9 | Estrategias de control y corrección (3ª prueba de evaluación oral) .. | 263 |
| 6.4.6.9.1 | Conclusiones sobre el uso de estrategias de control y corrección..... | 266 |
| 6.4.7 | Conclusiones generales sobre la observación directa en relación con el uso de estrategias de aprendizaje | 268 |
| 6.5 | La observación de clases como recurso para optimizar la práctica educativa e investigadora | 271 |
| 6.5.1 | Tipos y ciclos de observaciones..... | 274 |
| 6.5.2 | Temporalización de las sesiones de observación (1ª fase de la investigación) | 278 |
| 6.5.2.1 | Resultados del análisis de las observaciones (2011-12) | 280 |
| 6.5.2.1.1 | Síntesis de la segunda sesión observada (2011-12) | 281 |
| 6.5.2.1.2 | Síntesis de la tercera sesión observada (2011-12) | 282 |
| 6.5.2.1.3 | Resumen de la cuarta sesión observada (2011-12) | 284 |

| | |
|--|------------|
| 6.5.3 Conclusiones sobre el recurso a la observación de clases (2011-12).. | 286 |
| 6.6 Diario del profesor: análisis y resultados (1ª fase de la investigación) | 287 |
| 6.6.1 Identificación de categorías para el análisis cualitativo del diario del profesor | 288 |
| 6.6.2 Síntesis de resultados sobre la información obtenida a través del diario del profesor en la primera fase de la investigación (2011-12)..... | 297 |
| 6.7 Los diarios de aprendizaje de los alumnos (2011-12)..... | 297 |
| 6.7.1 Estructura del informe sobre los diarios de aprendizaje del alumno (1ª y 2ª fase de la investigación) | 298 |
| 6.7.2 Objetivos del diario de aprendizaje del alumnado..... | 299 |
| 6.7.2.1 Proceso de elaboración del diario de aprendizaje del alumnado | 299 |
| 6.7.2.2 Instrucciones de participación en el diario de aprendizaje del alumnado | 301 |
| 6.7.2.3 Metodología de análisis de los diarios del alumnado y organización del corpus | 303 |
| 6.7.3 Análisis de los diarios de aprendizaje (2011-12) | 306 |
| 6.7.3.1 Información relacionada con aspectos generales de las clases | 306 |
| 6.7.3.1.1 Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje | 306 |
| 6.7.3.1.2 Reflexiones sobre el examen escrito | 306 |
| 6.7.3.1.3 Aceptación de las tareas propuestas..... | 307 |
| 6.7.3.1.4 Valoración de la asignatura..... | 307 |
| 6.7.4 Percepciones sobre el entrenamiento estratégico | 308 |
| 6.7.4.1 Reflexión sobre el entrenamiento estratégico | 308 |
| 6.7.4.2 Descripción de estrategias que los alumnos utilizan | 310 |
| 6.7.4.3 Valoraciones después de la presentación oral | 314 |
| 6.7.4.4 Propuestas de mejora | 315 |
| 6.7.5 Reflexión sobre el error | 316 |
| 6.7.6 Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación | 316 |
| 6.7.6.1 Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios | 316 |
| 6.7.6.2 Utilidad del diario de aprendizaje | 320 |
| 6.7.6.3 Observaciones hechas por la docente a lo largo del semestre | 320 |
| 6.7.7 Síntesis de resultados sobre el análisis de los diarios de aprendizaje (2011-12) | 323 |

| | |
|--|------------|
| 7 CAPÍTULO: SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2012-13) | 327 |
| 7.1 Descripción del grupo meta | 327 |
| 7.1.1 Características socio-biográficas..... | 328 |
| 7.1.2 Motivación para aprender ELE | 330 |
| 7.1.3 Hábitos de estudio..... | 333 |
| 7.1.4 Experiencia previa..... | 334 |
| 7.1.4.1 Conclusiones generales sobre la experiencia previa de los alumnos..... | 344 |
| 7.1.5 Objetivos de aprendizaje (2012-13)..... | 347 |
| 7.1.6 Síntesis comparativa entre la formulación de objetivos de ambas fases de la investigación | 352 |
| 7.1.7 Destrezas que los alumnos necesitan mejorar (2012-13) | 354 |
| 7.1.8 Actividades preferidas dentro de clase | 355 |
| 7.1.9 Actividades preferidas fuera de clase | 358 |
| 7.1.10 Necesidades relacionadas con la expresión oral | 360 |
| 7.1.11 Otros aspectos o comentarios que les parezcan pertinentes..... | 363 |
| 7.2 Competencia estratégica de los alumnos (2ª fase de la investigación) | 363 |
| 7.2.1 Resultados de los dos cuestionarios SILL (2ª fase de la investigación) | 364 |
| 7.3 Impacto del entrenamiento estratégico (2012-13) | 369 |
| 7.3.1 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (1ª parte) | 369 |
| 7.3.2 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2ª parte) | 372 |
| 7.3.3 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (3ª parte) | 374 |
| 7.3.4 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (4ª parte) | 376 |
| 7.4 Resultados de la observación de clases (2ª fase de la investigación) | 376 |
| 7.4.1 Utilización de la plantilla de observación..... | 376 |
| 7.4.2 Temporalización de las sesiones y objetivos de la observación..... | 377 |
| 7.4.2.1 Resumen de la primera sesión observada (2012-13)..... | 378 |
| 7.4.2.2 Resumen de la segunda sesión observada (2012-13) | 379 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.4.3 | Síntesis de la observación de clases (1ª y 2ª fase de la investigación) | 381 |
| 7.5 | Diario del profesor: análisis y resultados (2ª fase de la investigación) | 383 |
| 7.5.1 | Organización del documento | 384 |
| 7.5.1.1 | Reflexión sobre las contribuciones de la observación de clases | 384 |
| 7.5.1.2 | Consideraciones sobre el diario de aprendizaje de los alumnos | 385 |
| 7.5.1.3 | Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos relacionados con el entrenamiento estratégico | 386 |
| 7.5.1.4 | Entrenamiento estratégico e instrumentos de control de la investigación | 389 |
| 7.6 | Análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos en la segunda fase de la investigación (2012-13) | 398 |
| 7.6.1 | Metodología de análisis de los diarios y organización del corpus. | 400 |
| 7.6.2 | Descripción y análisis del corpus de los diarios de aprendizaje | 402 |
| 7.6.2.1 | Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje | 403 |
| 7.6.2.2 | Reflexiones sobre el examen escrito | 404 |
| 7.6.2.3 | Aceptación de las tareas propuestas | 405 |
| 7.6.2.4 | Valoración de la asignatura | 406 |
| 7.6.3 | Percepciones sobre el entrenamiento estratégico | 407 |
| 7.6.3.1 | Reflexión sobre el entrenamiento estratégico | 408 |
| 7.6.3.2 | Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral | 410 |
| 7.6.3.3 | Descripción de estrategias incorporadas a la interlengua de los alumnos | 412 |
| 7.6.3.4 | Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas. | 414 |
| 7.6.3.5 | Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación | 419 |
| 7.6.3.6 | Valoraciones después de la presentación oral | 425 |
| 7.6.3.7 | Propuestas de mejora | 431 |
| 7.6.3.8 | Reflexión sobre el error | 434 |
| 7.6.4 | Instrumentos de investigación | 436 |
| 7.6.4.1 | Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios | 436 |
| 7.6.4.2 | Utilidad del diario de aprendizaje | 437 |
| 7.6.4.3 | Observaciones de la docente a lo largo del semestre | 438 |
| 7.6.5 | Síntesis general sobre el análisis del diario de aprendizaje (2011-2013) | 441 |

| | |
|---|------------|
| 7.6.5.1 Reflexiones sobre el diario de aprendizaje: utilidad, papel del docente y del error | 442 |
| 7.6.5.2 Apreciaciones sobre el entrenamiento estratégico..... | 443 |
| 7.6.5.3 Información sobre cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico | 443 |
| 7.6.5.4 Descripción de los procedimientos de preparación de la presentación oral a lo largo del entrenamiento..... | 445 |
| 7.6.5.5 Nivel de metacognición alcanzado por los alumnos (2011-13) | 446 |
| 8 CAPÍTULO: RESUMEN GENERAL Y CONCLUSIONES..... | 449 |
| 8.1 Síntesis conclusiva del proyecto de investigación..... | 449 |
| 8.2 Síntesis de resultados del estudio empírico | 458 |
| 8.2.1 Perfil de los alumnos que participaron en la investigación..... | 458 |
| 8.2.2 Características socio-biográficas predominantes en los estudiantes | 458 |
| 8.2.3 Características de la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de L2 | 459 |
| 8.2.4 Análisis de necesidades en las principales destrezas | 460 |
| 8.2.5 Reflexión sobre las oportunidades de practicar la expresión oral | 460 |
| 8.2.6 Nivel de competencia estratégica: resultados del cuestionario <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> (SILL), (2010-2013) | 461 |
| 8.2.7 Nivel de competencia comunicativa alcanzado por los alumnos en la destreza de expresión oral | 464 |
| 8.2.8 Resultados de la observación directa de estrategias..... | 465 |
| 8.2.9 Aportaciones del diario del profesor a la investigación..... | 466 |
| 8.2.10 Resultados finales sobre el análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos | 468 |
| 8.2.11 Conclusiones generales sobre la observación de clases por una docente externa | 470 |
| 8.2.12 Impacto del entrenamiento estratégico (2011-13)..... | 471 |
| 8.2.13 Apreciaciones finales sobre el entrenamiento estratégico | 472 |
| 8.3 Limitaciones de la investigación y sugerencias para futuros proyectos | 475 |
| 8.4 Conclusiones finales y aportaciones de la investigación..... | 478 |
| Bibliografía | 483 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|---------|
| Tabla 1. Cronograma del estudio empírico (2010-2013). | 8 |
| Tabla 2. Clasificación de estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990). | 38-39 |
| Tabla 3. Características generales de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990). | 42 |
| Tabla 4. Estructura de la clasificación de EA (Oxford, 1990). | 43 |
| Tabla 5. Subtipos de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990). | 44 |
| Tabla 6. Características del modelo de Autorregulación estratégica (Oxford, 2011). | 50 |
| Tabla 7. Descripción general de metaestrategias y estrategias (Oxford, 2011). | 51 |
| Tabla 8. Modelo genérico, flexible y cíclico de instrucción directa en estrategias (Oxford, 2011). | 76 |
| Tabla 9. Elementos obligatorios en la programación de un entrenamiento estratégico explícito (Cohen, 1998). | 78 |
| Tabla 10. Fases y finalidades de la evaluación durante el proceso de aprendizaje (adaptado de Puig, 2008). | 93-94 |
| Tabla 11. Tipo de prueba para evaluar la exposición de un tema (adaptado de Bordón, 2005: 995-996). | 97 |
| Tabla 12. Esquema de los objetivos e instrumentos de investigación del estudio preliminar o piloto (2010-2011). | 110 |
| Tabla 13. Esquema de ciclos, objetivos e instrumentos de investigación de las fases principales del estudio (2011-2013). | 117-118 |
| Tabla 14. Resumen programático del entrenamiento estratégico (curso 2011-2012). | 122-126 |
| Tabla 15. Resumen programático del entrenamiento estratégico (curso 2012-2013). | 127-131 |
| Tabla 16. Descripción de los sujetos y del contexto de la investigación (2010-2013). | 137 |
| Tabla 17. Resumen de actividades que resultaron más útiles e interesantes para los alumnos según el apartado h) de cuestionario general (2010-11). | 148 |
| Tabla 18. Muestra del análisis cualitativo realizado sobre la información recogida en el apartado F) del Cuestionario General (2011-12). | 193-194 |

| | |
|--|---------|
| Tabla 19. Tipos de pruebas de evaluación de la expresión oral, duración y número de participantes en las dos fases de la investigación (2011-13). | 219-220 |
| Tabla 20. Escalas para la expresión oral en general y para la variante del monólogo sostenido: descripción de experiencias (niveles B1 y B2 del MCER, 2001). | 225-226 |
| Tabla 21. Plantilla de observación de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido y descripción de experiencias. | 229-232 |
| Tabla 22. Datos derivados del análisis cualitativo de las muestras de lengua. | 243 |
| Tabla 23. Descripción de la plantilla de observación holística (parte 1). | 275 |
| Tabla 24. Descripción de la plantilla de la observación del entrenamiento estratégico (parte 2). | 276 |
| Tabla 25. Calendario y objetivos de las observaciones de aulas en la primera fase de la investigación (2011-2012). | 278-280 |
| Tabla 26. Instrucciones para la elaboración de los diarios de aprendizaje (2011-2012). | 302 |
| Tabla 27. Estructura de la categorización temática del diario de aprendizaje (2011-2012). | 304 |
| Tabla 28. Modelo de organización del corpus correspondiente a los diarios de aprendizaje (2011-2012). | 305 |
| Tabla 29. Nota final que los alumnos pretenden alcanzar al final de la UC (2012-2013). | 351 |
| Tabla 30. Organización del número de horas de estudio para la UC (2012-2013). | 352 |
| Tabla 31. Número de ítems seleccionados por los alumnos en esta pregunta. | 354 |
| Tabla 32. Calendario y objetivos de las observaciones de clases (2012-2013). | 377-378 |
| Tabla 33. Instrucciones para la elaboración de los diarios de aprendizaje (2012-13). | 399-400 |
| Tabla 34. Estructura de la categorización temática del diario de aprendizaje (2012-2013). | 401 |

Tabla 35. Modelo de organización del corpus correspondiente a los diarios de aprendizaje (2012-2013).

402





ÍNDICE DE GRÁFICAS

| | |
|--|-----|
| Gráfica 1. Distribución de la población encuestada según sexos (2010-2011). | 142 |
| Gráfica 2. Distribución por edades del grupo, cuestionario general (2010-2011). | 143 |
| Gráfica 3. Porcentaje de alumnos encuestados que hablan más lenguas además del portugués (2010-11). | 144 |
| Gráfica 4. Hábitos culturales de los alumnos encuestados durante la fase preliminar de la investigación (2010-2011). | 145 |
| Gráfica 5. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos (2010-2011). | 147 |
| Gráfica 6. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español (2010-2011). | 152 |
| Gráfica 7. Resultados del test de competencia estratégica (<i>SILL</i>), (2010-2011). | 161 |
| Gráfica 8. Distribución de la población encuestada según sexos (2011-2012). | 177 |
| Gráfica 9. Distribución por edades del grupo de alumnos que participaron en el cuestionario (2012-2013). | 177 |
| Gráfica 10. Porcentaje de alumnos estudiantes-trabajadores (2011-2012). | 178 |
| Gráfica 11. Porcentaje de alumnos con portugués como lengua materna (2011-2012). | 179 |
| Gráfica 12. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español (2011-2012). | 180 |
| Gráfica 13. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje (2011-2012). | 182 |
| Gráfica 14. Experiencia previa en el aprendizaje de lenguas de los alumnos (2011-2012). | 186 |
| Gráfica 15. Destrezas que los alumnos necesitan mejorar según un orden de prioridad (2011-2012). | 200 |
| Gráfica 16. Actividades preferidas de los alumnos de las que se realizan en clase (2011-2012). | 201 |
| Gráfica 17. Oportunidades de práctica del español fuera de clase (2011- | 202 |

| | |
|--|-----|
| 2012). | |
| Gráfica 18. Resultados sobre las principales necesidades de mejora en la expresión oral (curso 2011-2012). | 204 |
| Gráfica 19. Resultados del primer test de competencia estratégica (2011-2012). | 207 |
| Gráfica 20. Resultados de los dos cuestionarios sobre competencia estratégica (2011-2012). | 210 |
| Gráfica 21. Resultados del entrenamiento estratégico (I parte), (2011-2012). | 212 |
| Gráfica 22. Resultados del entrenamiento estratégico (II), (2011-2012). | 214 |
| Gráfica 23. Resultados del entrenamiento estratégico (III), (2011-2012). | 215 |
| Gráfica 24. Calificaciones de las pruebas de oralidad (2011-2012). | 240 |
| Gráfica 25. Evolución de las calificaciones de las pruebas de oralidad (2011-2012 y 2012-2013). | 241 |
| Gráfica 26. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la primera prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13). | 245 |
| Gráfica 27. Media de frecuencia de uso de estrategias de planificación en la primera prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13). | 246 |
| Gráfica 28. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la segunda prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13). | 247 |
| Gráfica 29. Media de frecuencia de uso de estrategias de planificación en la segunda prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13). | 247 |
| Gráfica 30. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 248 |
| Gráfica 31. Media de frecuencia de uso de estrategias de planificación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 249 |
| Gráfica 32. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 252 |
| Gráfica 33. Media de frecuencia de uso de estrategias de compensación identificadas en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 253 |
| Gráfica 34. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación | 254 |

| | |
|---|-----|
| en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | |
| Gráfica 35. Media de frecuencia de uso de estrategias de compensación en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 255 |
| Gráfica 36. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 256 |
| Gráfica 37. Media de frecuencia de uso de estrategias de compensación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 257 |
| Gráfica 38. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 260 |
| Gráfica 39. Media de frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la primera tarea de evaluación (2011-12 y 2012-13). | 261 |
| Gráfica 40. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 262 |
| Gráfica 41. Media de frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 263 |
| Gráfica 42. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 265 |
| Gráfica 43. Media de frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13). | 266 |
| Gráfica 44. Distribución de la población encuestada según sexos (2012-13). | 328 |
| Gráfica 45. Distribución del alumnado por edades (2012-13). | 329 |
| Gráfica 46. Porcentaje de alumnos con portugués como lengua materna (2012-13). | 330 |
| Gráfica 47. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español (2012-2013). | 331 |
| Gráfica 48. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos (2012-2013). | 334 |
| Gráfica 49. Experiencia previa de los alumnos en relación al aprendizaje de LEs (2012-2013). | 343 |
| Gráfica 50. Resultados de las percepciones metodológicas de los alumnos (2011-12 / 12-13). | 345 |
| Gráfica 51. Valoraciones del alumnado en relación con los objetivos para | 348 |

| | |
|---|-----|
| la destreza de expresión escrita (2012-2013). | |
| Gráfica 52. Objetivos de los alumnos en relación con la destreza expresión oral (2012-2013). | 349 |
| Gráfica 53. Principales objetivos de aprendizaje del alumnado (2012-2013). | 351 |
| Gráfica 54. Destrezas que los alumnos pretenden mejorar (2012-2013). | 355 |
| Gráfica 55. Preferencias del alumnado sobre actividades de clase (2012-2013). | 356 |
| Gráfica 56. Comparación de preferencias del alumnado en relación con las actividades de clase (2011-12 y 2012-13). | 357 |
| Gráfica 57. Comparación de los resultados de la actividades extraescolares a las que recurren los alumnos para practicar español como LE (2011-12 y 2012-13). | 359 |
| Gráfica 58. Comparación del análisis de necesidades de la expresión oral (2011-12 y 2012-13). | 362 |
| Gráfica 59. Resultados generales de los dos test de competencia estratégica (2012-2013). | 365 |
| Gráfica 60. Medias globales por alumno en los dos cuestionarios <i>SILL</i> (2012-13). | 367 |
| Gráfica 61. Comparación de los resultados del cuestionario <i>SILL</i> en las dos fases de investigación especificando cada una de los grupos de estrategias. | 368 |
| Gráfica 62. Resultados obtenidos en la primera parte del cuestionario sobre el impacto de entrenamiento estratégico (2012-2013). | 370 |
| Gráfica 63. Resultados del impacto de entrenamiento estratégico (2011-12 y 2012-13). | 372 |
| Gráfica 64. Resultados de la segunda parte del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2011-12 y 2012-13). | 374 |
| Gráfica 65. Impacto del entrenamiento estratégico en la destreza de expresión oral, apartado III (2011-12 y 2012-13). | 375 |

LISTADO DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

| | |
|-----------|---|
| CA | Comprensión Auditiva/Audiovisual |
| CALLA | <i>Cognitive Academic for Language Learning Approach</i> |
| CL | Comprensión Lectora |
| CVC | <i>Centro Virtual Cervantes</i> |
| EA | Estrategias de Aprendizaje |
| EC | Estrategias de Comunicación |
| EE | Expresión Escrita |
| ELE | Español Lengua Extranjera |
| EO | Expresión Oral |
| EP | Estrategias de Producción |
| IL | Interlengua |
| L2 | Lengua Segunda |
| LE | Lengua Extranjera |
| LM, L1 | Lengua Materna |
| LO | Lengua Meta |
| MCER | <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> |
| Meta-SI | Estrategias Meta- Socio-cultural Interactivas |
| PCIC | <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> |
| S2R Model | <i>Strategy Self-regulated Model of Language Learning</i> |
| SI | Sociocultural Interactive Stragies |
| SILL | <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> |
| TAC | Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento |
| UC | Unidad Curricular |



INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual el aprendizaje de lenguas continúa siendo el pilar que posibilita la comunicación entre pueblos y culturas, y, constituye, en consecuencia, una de las formaciones que más se demanda a nivel global. La presencia de las nuevas tecnologías, cada vez más decisivas en el campo de la educación, proporcionan un marco valioso que permite crear un ambiente sociocultural ameno y motivador para el autoaprendizaje. En contrapartida, ante la imposibilidad de permanecer ajenos a un renovado cuerpo discente, los currículos de lenguas deben sufrir constantes adaptaciones para poder dar respuesta a las diferentes aptitudes, intereses y actitudes que los docentes se encuentran en la clase.

Las aportaciones teóricas procedentes de la investigación en Didáctica y Adquisición de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) de los últimos cuarenta y cinco años apuestan, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del aprendiz (Wenden, 1987: 112), lo cual implica hacer prevalecer su perspectiva como estudiante y defender de forma vehemente el desarrollo de su competencia comunicativa, autónoma y estratégica. El giro se da al situar al estudiante en el centro de todo el proceso y al incorporar en los enfoques metodológicos del aprendizaje de LEs las contribuciones de la psicología cognitiva (Fernández Dobao, 2004: 4). A su vez, surgen las perspectivas constructivistas¹ que, básicamente, entienden el aprendizaje humano como el resultado de un proceso de construcción o reorganización de los conocimientos previos de los estudiantes para dar lugar a un conocimiento nuevo. En este sentido, son los propios alumnos, con la ayuda del profesor, los que han de establecer los significados más convenientes sobre los contenidos escolares, mientras que la labor docente consistirá en desarrollar sus propias estrategias para ayudar al alumnado (Vera, 1997: 19).

¹ Coll (1993) o Williams y Burden (1999) representan las teorías constructivistas de base cognitiva.

Por consiguiente, la misión del profesor consiste en saber conciliar los objetivos de aprendizaje generales con los principios constructivistas y humanistas² que permiten al alumnado gestionar su propio aprendizaje y desarrollar habilidades científicas tales como:

- aumentar la curiosidad y observación, el rigor, la inferencia y la experimentación (Vieira, 1998: 24);
- prestar mayor atención a las emociones que surgen durante el proceso de aprendizaje (Wenden, 1987: 107);
- incrementar la capacidad de auto-motivación ante las dificultades que plantea el aprendizaje de una L2;
- transferir las competencias adquiridas en el contexto de aula hacia el proceso global de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida (Wenden, 1987: 9, 16);
- estimular el aprendizaje a través de la interacción con los otros miembros de la clase, grupo social o nativos de LE (Vera, 1997: 29); y, por último,
- desarrollar la autocritica, ser conscientes de las cualidades y recursos, pero también de las carencias en función de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Los elementos anteriores condensan algunas de las perspectivas más recientes de investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2/LE e ilustran las diferentes facetas contenidas en la dimensión fundamental para el aprendizaje de lenguas: el metaconocimiento (Oxford, 2011: 21). Sin embargo, la innovación en la esfera de la educación se integra con limitaciones en la realidad actual de la clase, manteniendo así una brecha entre las últimas corrientes teóricas y la práctica educativa. Algunas de las explicaciones podrían ser las siguientes:

² Las teorías humanistas, encabezadas por Ausubel (1968) o Stevick (1980, 1990), tomaban en consideración al aprendiz en todas sus dimensiones, de una manera holística. Todos esos principios, constructivistas, cognitivistas y humanistas están recogidos, de alguna manera, en el enfoque metodológico de las corrientes comunicativas, compatibles con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

- a) Aunque los principios constructivistas, cognitivistas y humanistas impregnan los programas universitarios de formación de profesores a nivel de máster y grados, en la práctica, una parte significativa de profesores y alumnos se aferra a concepciones más tradicionales de enseñar o aprender una lengua en un contexto formal, probablemente condicionados por su experiencia previa, inculcada a base de pedagogías para la dependencia.
- b) La complejidad que implica incluir el desarrollo de la competencia autónoma y estratégica en las programaciones didácticas y la falta de validación empírica que existe en este campo hace que estas disciplinas queden relegadas a un segundo plano en los programas generales de lenguas (Vera, 1997: 5; Martín, 2007: 2).

Varios autores admiten que es posible vincular con éxito teoría y práctica, en la medida en que se adopten diferentes procedimientos básicos (Wenden, 1987: 8; Vera, 1997: 12):

- 1) optimizar los esfuerzos de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje a través de una atenta observación de la realidad de la clase;
- 2) canalizar la información que existe en la bibliografía especializada sobre modelos de instrucción y sobre los procedimientos más eficientes para el aprendizaje y uso de una segunda lengua;
- 3) mediante el recurso a metodologías de investigación eclécticas, que permitan una interpretación más detallada de la práctica docente y su validación empírica;
- 4) esas metodologías de investigación permitirán una reflexión cíclica sobre los cambios efectuados en los procesos de aprendizaje para dar solución a un problema determinado. La investigación en acción, en concreto, permite realizar una descripción polifacética de la experiencia efectuada (a través de la triangulación de datos recogidos mediante instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo) y mejorar la comprensión del sentido didáctico y pedagógico de la autonomía, para poder dilatar el pensamiento crítico y reflexivo y, en definitiva, una mayor autonomía profesional (Vieira, 1998: 28).

De esta manera se entiende el concepto de autonomía como las dos caras de la misma moneda, la del profesor y la del alumno (Vera, 1997: 5; Jiménez y Vieira, 2015: 1) y, por ese motivo, las pedagogías educativas de los profesores necesitan promover una transformación y ampliar su grado de autonomía, lo cual repercutirá, a su vez, en una mayor autonomía del alumno. De hecho, algunos autores identifican aspectos comunes entre las características “del buen aprendiz de lenguas” y el desarrollo de la competencia docente, compuesta por los siguientes elementos (Bobb, 2009: 103; Verdía, 2011: 6):

(a) facilitar la adquisición de conocimientos declarativos sobre cómo enseñar una LE/L2: “el saber”;

(b) fomentar el relativismo cultural entre la cultura meta y la de origen; desarrollar una actitud positiva y de respeto hacia los participantes en el proceso de aprendizaje: “el saber ser”;

(c) en suma, desarrollar la competencia metacognitiva del docente a través del “saber hacer”. Todo ello le permitirá tomar decisiones basadas en un criterio más sólido.

Ya se ha adelantado que el área sobre la que incide esta investigación pertenece a la Lingüística Aplicada, concretamente a la Didáctica y Adquisición de LE/L2. Los objetivos de este estudio pretenden desarrollar la capacidad reflexiva e interpretativa tanto en lo que respecta a los docentes participantes como a los discentes, de manera que un entrenamiento estratégico permita desarrollar la competencia estratégica y autónoma, sobre todo en los discentes. El campo de investigación ha sido acotado en torno a la destreza de expresión oral y a los procedimientos que un aprendiz de LE/L2 puede activar en el caso de que se produzca un bloqueo en la comunicación. Se propondrán alternativas para que el canal de comunicación siga abierto entre los interlocutores, en concordancia con la tipología discursiva que se trabajará en este estudio: el monólogo sostenido.

Dotar a la expresión oral del espacio que necesita en las clases de LE, tal como reivindican Fernandes Sousa (2006: 21) o Quiles (2006: 10), fue uno de los principios que impulsaron esta investigación. El tratamiento didáctico de la expresión oral debe ser objeto de esmerada planificación y enseñanza sistemática, precisamente por ser una destreza que está fuertemente condicionada por la

inmediatez del acto comunicativo. En este sentido, una enseñanza anclada en principios como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, le permitirá al alumno desarrollar un alto grado de conocimiento procedimental y capacidad de autorregulación.

Más específicamente, la intención de este proyecto de investigación³ es comprobar si, al introducir en la programación didáctica de un curso de Español como Lengua Extranjera (ELE) contenidos específicos relacionados con el desarrollo de la competencia estratégica, los alumnos son más conscientes del proceso de aprendizaje en el que participan y, en consecuencia, son capaces de autorregularse de forma más eficiente como hablantes de una L2. Por consiguiente, la fundamentación teórica de este estudio se nutre, muy particularmente, de las investigaciones realizadas en el área de la Adquisición y Didáctica de L2 o LE, pues para realizar una programación centrada en el desarrollo de la competencia estratégica, será necesario valorar previamente en qué fase se encuentra esa competencia estratégica de los alumnos (qué tipos de estrategias utilizan, cuál es su grado de consciencia y autonomía sobre el proceso de aprendizaje, etc) y a partir de ahí, diseñar una propuesta pedagógica adecuada.

Por otro lado, además de una tarea específica, el desarrollo de la destreza de expresión oral se centrará en un contexto y un perfil del alumno meta muy preciso: el estudiante universitario portugués. El estudio del Español como LE se viene consolidando en Portugal desde hace más de una década como una de las opciones prioritarias en todos los niveles de enseñanza. Esta preferencia se explica, en primer lugar, por la proximidad geográfica, cultural y etimológica entre estas dos lenguas; en segundo lugar, por el progresivo afianzamiento del español como lengua franca y de prestigio económico a nivel mundial y, aparentemente, debido a las expectativas

³ Esta investigación da continuidad, en cierta medida, al trabajo de investigación realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (llevado a cabo en 2007 en la Universidad de Murcia) sobre el tema de “Dramatización, simulación y autonomía: técnicas que potencian la expresión oral en la enseñanza de E/LE”. Este primer trabajo consistió en un estudio de caso de tipo cualitativo en el que se describió el sistema lingüístico interiorizado de un alumno lusófono de ELE en varios planos (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático-discursivo) y a partir del cual, y junto con mi experiencia docente en Portugal, pude describir con mayor profundidad algunas de las características inherentes a los alumnos lusófonos que aprenden español de nivel intermedio, sobre todo en las destrezas productivas (de expresión oral y escrita). Como producto de esta investigación se han ido realizando algunas publicaciones (Cea 2008-2015), que ilustran algunos aspectos fundamentales en este trabajo de investigación.

de mayor facilidad en su aprendizaje entre los estudiantes, sobre todo, si se compara con otras lenguas etimológicamente más distantes. En las primeras fases de aprendizaje, los alumnos portugueses⁴ de todos los ciclos de estudio (desde la enseñanza básica, secundaria y universitaria), se pueden clasificar como falsos principiantes, especialmente en las destrezas de comprensión. Sin embargo, esos factores no siempre garantizan una progresión aventajada en las fases posteriores, especialmente en lo que respecta a las destrezas de producción.

Esta tesis está organizada en dos grandes partes. En la primera se presenta el marco teórico que sustenta el trabajo de investigación (corresponde a los capítulos 1-3) y, en la segunda, se describe en qué consistió el estudio empírico (capítulos del 4 al 7). Se describirá brevemente el contenido de cada una de las secciones. La primera, como se ha dicho, se ocupa de las siguientes cuestiones:

1) El primer capítulo establece los constructos principales que conforman la fundamentación teórica del estudio: se presenta brevemente la evolución del concepto de competencia comunicativa, poniendo un énfasis especial en la subcompetencia estratégica y aludiendo a la concepción que de estos conceptos ostentan documentos relevantes para la enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera): *El Marco Común Europeo de Referencia* (2001)⁵ y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁶ (2006).

2) El segundo capítulo repasa las aportaciones de la bibliografía especializada en lo que respecta a las diferentes tipologías de estrategias y su vinculación con otro de los constructos fundamentales de este estudio, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Por último, en este capítulo se hace referencia a las bases para organizar un entrenamiento estratégico en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una LE.

⁴ Algunos de los estudios en Adquisición realizados entre hablantes de portugués que aprenden español (Andrade, 2010; Maia, 2008) permiten constatar que ciertas características de las producciones orales y escritas de los alumnos lusófonos aparecen de forma recurrente en su sistema lingüístico.

⁵ MCER en adelante.

⁶ PCIC en adelante.

3) El tercer y último capítulo de este primer bloque plasmará las características de la destreza de expresión oral, sus implicaciones didácticas y el modo de evaluar esta destreza desde una perspectiva esencialmente formativa.

La segunda parte del documento detalla el estudio empírico y está organizado en cuatro capítulos.

4) Así, en el cuarto capítulo se realiza una presentación general del estudio: se describe la metodología de investigación, los objetivos, hipótesis, el contexto, los sujetos participantes y la estructura del proyecto empírico. En lo que respecta a la duración, como se anticipa en la tabla 1, el período total de investigación se prolongó a lo largo de tres semestres que corresponden a las tres fases en las que se articuló la investigación. La fase preliminar o estudio piloto tuvo lugar durante el segundo semestre del curso 2010-11. La primera fase de la investigación, propiamente dicha, se llevó a cabo en el segundo semestre del curso 2011-12 y la segunda⁷ se implementó durante el primer semestre del curso 2012-13. Cada una de las fases principales de la investigación se organizó a su vez en tres ciclos diferentes como resultado de los diferentes procedimientos efectuados y de la propia metodología de investigación que se puso en práctica. Una de las premisas de esta metodología es la reflexión cíclica sobre la acción. En este sentido, la estructura de este estudio refleja esa misma espiral de reflexividad, pues cada una de las fases de la investigación (estudio piloto, primera y segunda fase), fue aportando información relevante para redefinir el siguiente paso de la investigación, gracias a la constante monitorización de las necesidades del grupo meta. A su vez, los tres semestres en los que se desarrolló el estudio empírico se pueden entender como tres grandes ciclos de la investigación global, que se retroalimentan mutuamente para aproximarse de los objetivos estipulados. En la tabla 1 se recoge de forma simplificada la estructura de esta investigación. Por último, en el capítulo cuarto se definen y caracterizan los instrumentos que formaron parte de la investigación y se especifican: a) sus objetivos; b) qué tipo de información recogían; c) en qué ciclo de

⁷ Originalmente estaba previsto que el proyecto de investigación tuviese una duración más longitudinal, sometiéndolo al mismo grupo meta a un entrenamiento con la duración de dos semestres, sin embargo, posteriormente, por circunstancias personales, el proyecto tuvo que ser reajustado de la manera que se describe.

la investigación se implementaron; d) cómo se realizó el tratamiento de datos; y, finalmente, e) el análisis de los datos recogidos en cada uno de ellos.

| FASES Y CICLOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2010-2013) | | |
|---|--------------------------------|----------------------------------|
| • FASE PRELIMINAR o ESTUDIO PILOTO: | 2º semestre del curso 2010-11. | |
| • 1ª FASE: | 2º semestre (2011-12) | 1º CICLO 2º CICLO 3º CICLO |
| • 2ª FASE: | 1º semestre (2012-13) | 1º CICLO 2º CICLO 3º CICLO |

Tabla 1. Cronograma del estudio empírico (2010-2013).

5) En el capítulo quinto se detallan los procedimientos llevados a cabo durante el **estudio piloto o fase preliminar de la investigación** que, como se ha dicho, tuvo lugar durante el 2º semestre del curso 2010-11. A su vez, se analizan los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos de investigación y se valoran los resultados y repercusiones que estos tuvieron en las siguientes fases de investigación.

6) El capítulo sexto compila la información procedente de la **primera fase de la investigación** (realizada durante el segundo semestre del curso 2011-12). Después de examinar los datos recogidos, se hace una reflexión sobre los resultados obtenidos y, en algunas situaciones, se anticipa la comparación con los resultados de la segunda fase de la investigación, por entenderse que facilitaría el análisis⁸. Por otro lado, como las nuevas tecnologías estuvieron discretamente presentes en la programación desarrollada, se hace una breve referencia a este tipo de actividades y a los objetivos que se pretendían alcanzar en relación con la práctica de la competencia estratégica de los estudiantes. Además, en este capítulo, se describen los instrumentos de evaluación de la expresión oral creados específicamente para este

⁸ Posteriormente, en el anexo 4 se proporciona una detallada descripción de la programación general del curso que se siguió en las dos fases principales de la investigación, en la cual se vuelve a hacer mención específica a la integración del entrenamiento estratégico.

estudio y que fueron utilizados tanto por los docentes como discentes participantes en la investigación. Por último, para monitorizar el desarrollo de la reflexión e interpretación de la práctica docente, se recurrió a la observación de clases a cargo de otra docente. En los informes resultantes de esta práctica se percibirá el alcance que este procedimiento tuvo en la integración y diseño del entrenamiento estratégico.

7) En el séptimo capítulo se hace un compendio de la información recogida durante la **segunda fase de la investigación** (llevada a cabo durante el primer semestre del 2012-13) y, consecutivamente, su comparación con los datos recogidos en la fase anterior.

8) En el capítulo octavo se hace un resumen general de los resultados de la investigación y, con base en esto y en las posibles contribuciones teóricas que presenta este estudio para la adecuada integración de entrenamientos estratégicos en cursos generales de L2, se presentan las conclusiones finales. Se dedica también un espacio a las limitaciones del estudio, a las reflexiones sobre el impacto profesional de la experiencia y sugerencias para futuras investigaciones.





PARTE I: MARCO TEÓRICO





1 CAPÍTULO: DEFINICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ESTRATÉGICA

1.1 Competencia comunicativa

Abandonada la esperanza de encontrar el método de instrucción perfecto, a partir de los años 70 del siglo pasado, los estudios en Didáctica y Adquisición de L2/LE toman un rumbo diferente y se centran en el estudio de los procesos que conforman la ardua tarea de aprender una segunda lengua. Para ello, autores como Tarone, Cohen y Dumas (1983: 4) proponen al unísono aproximarse a una interpretación más detallada de la interlengua⁹ (IL) del estudiante. El cambio consiste, por lo tanto, en ocuparse específicamente del aprendiz y de cómo sus características personales podrían influir en el proceso cognitivo de aprendizaje. En este sentido, para llegar a una mejor comprensión de los medios por los que se adquiere la competencia de aprender una segunda lengua, Holec (1987: 155) propone comparar diferentes perfiles de alumnos que alcanzan resultados de aprendizaje distintos en función de sus características idiosincráticas (edad, nivel de educación escolar, socio-cultural, orígenes étnicos o su experiencia previa en el aprendizaje de lenguas). Posteriormente, a finales de los años 80, los objetivos de investigación complementarán la propuesta de Holec con el análisis de la percepción del aprendiz sobre su propia actuación durante el proceso de aprendizaje (Wenden y Rubin, 1987: 3). De esta manera, el desafío incide no solo en analizar los mecanismos de producción y comprensión del aprendiz, sino también en priorizar su perspectiva como estudiante. Este cambio exigirá, a su vez, que sea el alumnado el que gestione su propio proceso de aprendizaje y, para tal fin, se dará prioridad al desarrollo de las diferentes áreas que conforman la competencia comunicativa. Todo ello redundará en una educación para la autonomía ya anunciada por Cohen (1998: 66). Así pues, la noción de competencia comunicativa, en su sentido más amplio, se ha consolidado en el campo de la Lingüística Aplicada como la clave para responder a tres cuestiones relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Cenoz, 2005: 449):

⁹ Concepto que se definirá en el apartado 2.1.

- a) en qué consiste el proceso de adquisición de una lengua;
- b) cuáles son los conocimientos, capacidades o destrezas necesarios para hablar una lengua; y, por último,
- c) cuál debe ser el objetivo de su enseñanza.

Sin embargo, muchos estudiosos señalan la dificultad de encontrar un análisis definitivo de esta noción, debido, entre otros factores, a sus diferentes configuraciones o a que no todos los aprendices presentan las mismas motivaciones para aprender una L2 (unas pueden ser participar plenamente en una sociedad, hacer turismo, otras aprobar un examen, conseguir un trabajo, leer textos científicos, etc), y, en consecuencia, “no todo el mundo aspira a lograr una competencia comunicativa” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 17). Teniendo esto en cuenta y debido a la relevancia que este constructo supone para la presente investigación, se realizará a continuación una revisión diacrónica de cómo se ha ido conformando este concepto.

1.1.1 Evolución del concepto de competencia comunicativa

Los métodos de enseñanza de las corrientes estructuralistas, surgidas a mediados de los años 40, y las teorías comportamentales que alcanzaron su auge en los años 60, apelaban, con frecuencia, a actividades de repetición basadas en el estímulo-respuesta para aprender una LE/L2. Esas actividades trabajaban el léxico y la gramática, pero quedaban desprovistas del contexto social necesario (Grenfell y Macaro, 2007: 9). A su vez, la revolución Chomskyana (originada a partir de los años 50), propone el término de competencia y analiza el conocimiento lingüístico, tácito e implícito que cada hablante nativo posee del sistema formal de su lengua. Esta concepción de competencia, como afirma Fernández López (2005: 574):

(...) supera la dicotomía saussureana de lengua – y su correspondiente habla-, pues se pasa de enfocar la lengua como inventario de estructuras, para centrarse en el hablante y en el conocimiento que éste posee de las estructuras y procesos subyacentes en la adquisición de la lengua. El cambio nos lleva del sistema a la persona, aunque esa persona sea todavía un hablante ideal.

Dentro de la gramática generativa, el término de *competencia* se opone al de *actuación*, entendido este último como la capacidad de usar la lengua, de producir e interpretar los enunciados en situaciones concretas de uso. Este cambio conceptual

altera los planteamientos que explican la adquisición de la lengua, pues ahora se postulan no como una conducta aprendida por imitación y repetición, sino como un proceso creativo que se activa a partir de un dispositivo humano innato, cuando el individuo entra en contacto con una comunidad de hablantes (ídem). A pesar de estas importantes aportaciones, las nociones de competencia y actuación no alteraron tampoco la visión *asocial* del aprendizaje de lenguas que prevalecía en la época y que más adelante se presentaría como imprescindible (Grenfell y Macaro, 2007: 7).

Posteriormente, Dell Hymes (1972) proporciona un nuevo paradigma de competencia comunicativa al utilizar por primera vez este término con la intención de describir el conjunto de conocimientos y habilidades para usar una lengua pero de una manera contextualmente apropiada. La importancia que este autor le confiere al entorno social y a las reglas de uso lo distingue de la noción de “competencia” de Chomsky, pues este concebía cualquier comportamiento lingüístico efectivo como estando determinado por estructuras profundas innatas.

Más adelante, Canale y Swain (1980) entienden igualmente la competencia comunicativa como conocimiento y habilidad y estructuran el concepto en cuatro áreas: a) la subcompetencia gramatical/lingüística, b) la sociolingüística, c) la discursiva y d) la estratégica.

En 1990 Bachman proponía una nueva organización de este concepto en torno a tres subcompetencias: a) la competencia lingüística o habilidad lingüística comunicativa que incluye las competencias organizativas (gramatical y textual) y la pragmática (illocutiva y sociolingüística); b) la competencia estratégica, descrita en esta fase a través de mecanismos como la valoración, planificación y ejecución; c) mecanismos psicofisiológicos, que se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del lenguaje (Cenoz 2005; Fernández López, 2005).

Después de realizar una comparación entre tres paradigmas fundamentales: 1) el modelo de Canale y Swain (1980); 2) Bachman (1990); y, por último, 3) el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), Cenoz (2005: 458) afirma lo siguiente:

a) existe cierto solapamiento entre las dimensiones de cada uno de los modelos;

b) queda patente la importancia que el análisis del discurso y la pragmática han adquirido en los últimos años;

c) todos los modelos analizados tienen en común la presencia de la subcompetencia estratégica.

La lectura de competencia comunicativa que realiza la misma autora (Cenoz, 2005: 451), ilustra la concepción que prevalece en la actualidad y en la que se engloban tanto las nociones de conocimiento como de uso de la lengua. Para Cenoz la competencia comunicativa no es solamente la extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso; es, sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia comunicativa incluye, además de la competencia lingüística, la habilidad o la destreza para utilizar el conocimiento. Así pues, se puede concluir que el principal objetivo en la enseñanza de una L2/LE es que el alumno desarrolle una serie de habilidades y conocimientos para ser competente o *multicompetente* en dicha lengua (Cenoz, 2005: 459).

La descripción que de este constructo se plasma en uno de los documentos de consulta obligada en el territorio educativo europeo, el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001), será revisado en el siguiente apartado.

1.1.2 El modelo de competencia en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER)

El MCER (2001) adopta, en sentido general, un enfoque dirigido a la acción. “Se parte de la base de que el que aprende o usa una lengua es un agente social, un miembro de un entramado social, en el que desempeña una serie de papeles que le exigen llevar a cabo acciones” (Llorián, 2007: 75). Este enfoque tiene muy en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, y las múltiples competencias que un individuo utiliza como ser social (Gutiérrez, 2005: 624). El modelo descriptivo del MCER puede concebirse, en términos generales, en dos grandes dimensiones, una vertical y otra horizontal, que consiguen proyectar, al integrarse una en otra, una visión completa del uso de la lengua y de la progresión del proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2005: 626). La dimensión horizontal, en la que se ensamblan los niveles comunes de referencia incluidos en la escala vertical, la constituyen las categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla, es decir, las competencias que el alumno pone en funcionamiento para emplear eficazmente la lengua que está aprendiendo y para conseguir comunicarse en esa lengua extranjera. En la clasificación de los parámetros o categorías desde las que se

puede describir el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla destacan: el contexto de uso de la lengua, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias del alumno, los procesos comunicativos de la lengua, los tipos de texto y las tareas y propósitos comunicativos.

De lo anterior se anticipa, en contraposición con la descripción de los modelos de competencia comunicativa vistos anteriormente, que existe en el Marco cierta disgregación entre los conceptos de competencia y estrategia. Esta afirmación se hará más palpable en el epígrafe 1.1.4 de este estudio, al describir con detalle el concepto de estrategia expuesto en el citado documento. Las orientaciones del Consejo de Europa indican que el aprendiente, para llegar a ser competente en la lengua meta, habrá de desarrollar dos tipos de competencias: la *competencia comunicativa* (conformada aquí por la subcompetencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática) y las *competencias generales del individuo*. Este último grupo está compuesto por *el saber*, que engloba los conocimientos declarativos, *el saber hacer*, que se refiere a las destrezas de estudio, de análisis y descubrimiento; *el saber ser*, donde se recoge la competencia existencial y actitudinal y, por último, la capacidad de aprender o *el saber aprender*, entendida aquí como la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema y sobre la comunicación. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades (MCER, 2001: 12-13). Llorián (2007: 153) destaca la definición de carácter global que proporciona el MCER (2001: 105) sobre la capacidad de aprender, centrada en la reestructuración del conocimiento, adquisición progresiva de independencia y eficacia, explotación de oportunidades, medios y opciones de aprendizaje. Para Llorián (2007: 153), esta capacidad es la responsable del control sobre la activación y el desarrollo de los aspectos de las competencias accesibles a la consciencia. Durante los procesos de aprendizaje se movilizan en un plano metacognitivo, conocimientos declarativos, destrezas y actitudes interculturales, etc.

En su sentido más amplio, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificándolos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje y permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del

aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. Por último, destaca que la capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

1.1.3 Descripción de la subcompetencia estratégica

Grenfell y Macaro (2007: 10), y Cenoz (2005: 453) destacan el paradigma de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980), en el que la competencia estratégica estaba formada por la práctica de estrategias de comunicación verbales y no verbales adoptada por individuos nativos o estudiantes de una L2 con la intención de mantener una conversación y reparar las interrupciones debidas a limitaciones momentáneas o a una competencia insuficiente. En este sentido, la competencia estratégica tiene para Canale y Swain una función esencialmente compensatoria o de evitación susceptible de ponerse en marcha en torno a variantes tales como la paráfrasis, el circunloquio, la mímica, la aproximación léxica o la traducción literal (Férez, 2011: 135).

Sin embargo, otros autores como Fernández López (2005a: 415; 2005b: 577) amplían esta concepción y le atribuyen a esta subcompetencia una serie de habilidades implícitas:

- a) la capacidad general de aprender (*saber aprender*);
- b) la capacidad de activar todos los recursos disponibles para poder expresarse y comunicarse;
- c) relacionar el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación;
- d) la reparación y compensación de carencias o fallos de comunicación que puedan aparecer a nivel de comprensión y producción en varios ámbitos de la competencia comunicativa (a nivel lingüístico o gramatical, a nivel discursivo y también a nivel estratégico y sociolingüístico). Además, Fernández López (2005b: 575-578) especifica que la competencia estratégica se ejercita a través de los procesos de *evaluación* (entendida como el reconocimiento de la situación de comunicación y la valoración de los recursos que se poseen para conseguir la meta),

planificación (momento en el que se recuperan los ítems y se analizan) y *ejecución* (cuando se recurre a los mecanismos psicofisiológicos para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiados). Según esta visión, por lo tanto, las estrategias sirven de nexo entre el conocimiento de la lengua y del mundo con la situación de comunicación e, incluso, con los mecanismos psicofisiológicos.

Por último, y a modo de resumen, Vera (1997: 25-26) destaca la conexión que Oxford (1990) establece entre el uso de estrategias y el desarrollo de la competencia comunicativa:

1. Todas las estrategias están orientadas hacia el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. Esta requiere una interacción realista de los alumnos en el uso de una lengua de forma significativa y contextualizada.
3. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a participar activamente en una comunicación auténtica.
4. Las estrategias funcionan en un sentido general y específico para intensificar el desarrollo de la competencia comunicativa (...).

1.1.4 El concepto de estrategia en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

Este documento se hace eco de la complejidad terminológica que ha ido adquiriendo el concepto de estrategia y circunscribe su definición en torno a la expresión de *estrategias de comunicación*, identificándolas con el “hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” de las tareas comunicativas que los usuarios deben llevar a cabo en la lengua meta (MCER, 2001: 61). Más específicamente, se alude a las estrategias implicadas en la producción de mensajes comunicativos orales o escritos como “estrategias de expresión” que suponen movilizar recursos y buscar el equilibrio entre distintas competencias con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea (MCER, 2001: 66). Esta visión es eminentemente metacognitiva, dimensión que está incluida en la competencia general de *saber aprender* y, paradójicamente, en este documento aparece alejada de las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua, más relacionadas con el uso. El carácter de metacognición se justifica por la aplicación de

los principios de planificación, ejecución, control y reparación en cada una de las actividades comunicativas y se basa en la forma en la que el aprendiente-usuario autorregula sus recursos durante la actuación, en la línea propuesta por Bachman y Palmer (1996), según afirman Llorián (2007: 241) y Férez (2011: 137). Además, Férez señala que el MCER incluye también un nivel cognitivo de aplicación de las estrategias, recogido, sobre todo, en el capítulo 4 del mencionado documento, en el que se trata de “El uso de la lengua y el usuario o alumno”, a través de las denominadas estrategias de comunicación para suplir una incapacidad a la hora de comunicarse. Con todo, Férez (2011: 137) subraya la ausencia de una relación clara entre estas dos importantes dimensiones de la competencia estratégica según la concepción del MCER.

1.1.5 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el enfoque didáctico en el tratamiento de estrategias

El MCER enfatiza la capacidad del alumno para llevar a cabo un aprendizaje consciente, a través del cual pueda reflexionar sobre cómo se aprende, no solo sobre los contenidos gramaticales, sino también sobre otros aspectos como los sociolingüísticos, discursivos y contextuales. Esto lo conducirá igualmente al desarrollo de su autonomía en el aprendizaje (Fernández López, 2005: 578; Férez, 2011: 139). Si se observan con atención los pasos que da el estudiante hacia un aprendizaje autónomo, a través del recurso a determinadas estrategias, eso permitirá igualmente valorar su nivel de competencia estratégica y estas podrían constituir una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística (MCER, 2001: 61).

De hecho, el MCER presenta escalas ilustrativas en las que se describen aspectos de la actuación de los alumnos y la huella que en ella deja el uso de estrategias cuando realizan las principales actividades comunicativas de la lengua, expresión (oral y escrita), comprensión (oral, escrita y audiovisual), interacción (oral y escrita) y mediación (oral y escrita). Estas escalas suponen una valiosa referencia hacia la que se orienta la intervención didáctica y la evaluación y han sido uno de los recursos utilizados a lo largo del estudio empírico (como se describirá en el apartado 6.4.4.2, tabla 21). Sin embargo, algunos autores, tales como Llorián (2007: 241) y los mencionados anteriormente, muestran su preocupación por la ausencia de

perspectiva que ofrece este documento en relación con la enseñanza de las estrategias de comunicación y con el modo de desarrollar las competencias para lograr una actuación concreta como la que ilustran los descriptores. En consonancia con lo anterior, Llorián (2007: 156-7) y Gutiérrez (2005: 629-631), insisten en que, a pesar del avance e innovación que suponen las Competencias Generales descritas en el MCER, este documento se limita a realizar una descripción demasiado global. Por lo tanto, el MCER no contribuye a realizar un tratamiento programático explícito de este tipo de contenidos estratégicos en el currículo. Si se hiciera, según Llorián, (2007: 154), cabría plantearse: los criterios y las unidades de análisis, la naturaleza del contenido, las categorías del contenido, la organización interna de los inventarios, la integración con otros contenidos. El MCER considera las estrategias en relación con la actuación y aporta descripciones de cómo se manifiestan a través del uso de la lengua (actividades comunicativas). La investigación en esta área también confirma que están sujetas al tipo de tarea y a las características individuales de cada aprendiente. Sin embargo, el acceso a estas estrategias se logra a través de declaraciones explícitas del usuario, que requieren por su parte de un esfuerzo de introspección. El MCER se refiere únicamente a la capacidad de desarrollarlas o de emplearlas durante el transcurso de tareas de aprendizaje, pero no menciona cómo podría establecerse un proceso de sistematización, que visto desde esta perspectiva parece una labor complicada, si no imposible.

A su vez, Férez (2011: 136) destaca que el MCER le da “el espaldarazo definitivo a la consolidación del horizonte estratégico en L2” pues, en primer lugar, “no se refiere nunca a la existencia de una competencia estratégica” y, en segundo lugar, la fragmentación que el documento presenta sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas podría ir en detrimento de la implementación del horizonte estratégico en la enseñanza de L2 (Férez, 2011: 137):

Quizá un acercamiento más compacto y sistemático que incluyese los dos ámbitos en la misma sección y dentro de las competencias comunicativas sería más claro a la hora de impulsar a los docentes a contemplar esta vital dimensión en sus programas de enseñanza.

A pesar de todo, no se puede concluir este epígrafe sin destacar las valiosas aportaciones que el MCER introduce para el desarrollo de la competencia estratégica, lo cual no impediría que una reestructuración de su propuesta de

competencias resultase, sin duda, en una opción más contundente para promover la autonomía discente y docente.

1.1.6 El tratamiento de la competencia estratégica en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Al redefinir sus objetivos generales, *El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), establecía tres grandes dimensiones, teniendo siempre al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: a) el alumno como *agente social*, b) como hablante *intercultural* y c) como aprendiente *autónomo* (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 74). La intención de este último objetivo, uno de los focos de la presente investigación, es que el alumno llegue a ser consciente de su estilo particular de aprender, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua. En otras palabras, toma como punto de partida la imbricación entre el aprendizaje y el uso de la lengua e implica la necesidad de proveer los recursos que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 40)¹⁰. En esta dimensión del *aprendizaje* se detallan con precisión las posibilidades a las que puede enfrentarse el alumno en pleno desarrollo de su autonomía como aprendiente de la lengua (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 77):

- *El control sobre el propio proceso de aprendizaje y uso de la lengua;*
- *La formulación de metas y objetivos personales;*
- *La gestión del aprendizaje;*
- *El aprovechamiento de los recursos disponibles;*
- *Un papel activo en el desarrollo y en el dominio continuado de nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua;*

¹⁰ El PCIC se ocupa exclusivamente de los objetivos y contenidos del currículo. Los materiales se presentan de formas diferentes, concretamente los relacionados con los objetivos del hablante intercultural y aprendiente autónomo se organizan de forma modular en tres fases de desarrollo (aproximación, profundización y consolidación), (PCIC, B1-B2, 2006: 9).

- *El control de los factores psicoafectivos o la importancia de contribuir a un clima adecuado de cooperación entre los miembros del grupo en el caso del aprendizaje en entornos formales.*

Por ese motivo, el material relacionado con el aprendizaje se presenta en una lista única (PCIC, A1-A2, 2006: 42). Sin embargo, a este respecto, este documento (PCIC, A1-A2, 2006: 41) cuestiona en qué medida es posible establecer en el currículo una relación sistemática entre, por una parte, los niveles de progresión en el aprendizaje de los aspectos propiamente lingüísticos y, por otra, aspectos como las habilidades necesarias para desarrollar la competencia intercultural o las estrategias que permitan ir alcanzando un mayor grado de autonomía en el aprendizaje.

En el propio documento se afirma que el tratamiento de esos dos últimos aspectos depende del análisis detallado de las características de los alumnos en relación a variables idiosincrásicas – estilo de aprendizaje, factores de personalidad, prejuicios- o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza – tradición educativa, estereotipos sociales-.

Por otro lado, el enfoque adoptado en el mencionado inventario, en afinidad con el MCER (2001), concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrenta en cada momento (PCIC, A1-A2, 2006: 474).

Así pues, el inventario de *Procedimientos de aprendizaje* ha de entenderse como una base sobre la que se pueden programar las propuestas que se hacen en el aula con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua.

En el PCIC, A1-A2 (2006: 474-475) se hace una diferenciación entre procedimientos y estrategias. Mientras que los *procedimientos* pueden utilizarse de manera mecánica, sin que exista una intención de aprender por parte de quien los utiliza, las *estrategias* son siempre conscientes e intencionadas y dirigidas a un objetivo de aprendizaje. Si el aprendiz reflexiona sobre cuándo y por qué resulta útil un determinado procedimiento de enseñanza (como la generalización y formulación de reglas a partir de la observación de fenómenos) y en qué situaciones se puede aplicar, estará construyendo su propio *conocimiento estratégico*.

1.1.7 Conclusiones sobre el papel de la competencia estratégica en los documentos de referencia

Tanto el MCER como el PCIC son documentos imprescindibles para el desarrollo curricular de cursos de Español Lengua Extranjera (ELE) y ofrecen valiosas reflexiones para poder implementar una programación ajustada a las necesidades de los alumnos meta. Sin embargo, ambos documentos presentan cierta indeterminación en relación con la inclusión específica de contenidos estratégicos en la programación de un curso, indicando que la graduación y selección de contenidos para desarrollar la autonomía en el aprendizaje habrá de hacerse exclusivamente en función del análisis idiosincrásico del grupo. Esta ausencia de orientación específica, ha hecho que la programación del entrenamiento estratégico del proyecto empírico que se presentará a continuación se realizase asumiendo algún riesgo en la selección adecuada de contenidos.



2 CAPÍTULO: REVISIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA Y ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

2.1 Primeras aportaciones de la investigación en estrategias

En los años 70 del siglo pasado se realizan aproximaciones hacia el concepto de estrategia en los dos ámbitos ya mencionados: la Adquisición y Didáctica de lenguas. En el primero de ellos, destaca la descripción de IL¹¹ realizada por Selinker (1972). Muy próximo en el tiempo, el artículo de Rubin (1975) “What the good language learner can teach us” inaugura el período de investigación científica en el ámbito de la didáctica de la competencia estratégica. Posteriormente, esa misma autora, (Rubin 1987: 15) señala que, según observaciones de profesores e investigadores, una de las características de los alumnos que realizan de forma exitosa el proceso de aprendizaje es que son capaces de articular de manera eficaz procesos cognitivos y comportamientos metacognitivos. La intención de esta autora era identificar técnicas y enfoques utilizados por los aprendices de éxito de segundas lenguas y fijar procesos que pudiesen contribuir directa o indirectamente a mejorar el aprendizaje (Grenfell y Macaro, 2007: 11). Esta área de investigación contaba con gran popularidad pues se suponía beneficiosa en varios aspectos:

- a) proporcionaba información útil tanto para profesores como para estudiantes de L2 sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de L2;
- b) sistematizó la información de manera que podía ser integrada más fácilmente en métodos pedagógicos;
- c) condujo a la creencia de que las estrategias podían ser enseñadas y fortalecer así los procesos de aprendizaje de lenguas (Grenfell y Macaro, 2007: 14).

Sin embargo, la diversidad de intereses y finalidades dificultó no solo el desarrollo de una base teórica compartida, sino que también frenó la creación de un

¹¹ Este ha sido el término más aceptado en la bibliografía para describir el proceso psicolingüístico que tiene lugar cuando se aprende una L2. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, variable en cada estadio de aprendizaje, que contiene reglas propias diferentes de la Lengua meta (LO) y de la Lengua Materna (LM).

metalenguaje consensual que pudiese describir la mayoría de los conceptos básicos. De hecho, antes de convergir en el término estrategia¹², coexistieron diferentes étimos, usados a veces de forma intercambiable, entre los que se encuentran: procesos, tácticas, técnicas, principios, planes, operaciones, trucos, actitudes, ejercicios, actividades, comportamientos, mecanismos psicolingüísticos, operaciones mentales, procedimientos, líneas de acción, formas de actividad, medios, etc. Varios autores (entre ellos Oxford, 1990: 17) han mostrado su perplejidad por la falta de acuerdo, no solo en la delimitación del concepto de estrategia, sino también en sus correspondientes categorías. Se expondrán, a continuación, dos definiciones de estrategia, que, aunque separadas en el tiempo, recogen de forma ilustrativa los significados de este concepto:

Se trata de herramientas o pasos específicos puestos en práctica por el aprendiz con el propósito de mejorar su propio aprendizaje, hacerlo más fácil, rápido y divertido. Promueven una implicación más activa y autodirigida en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia comunicativa. Un aprendizaje adecuado de estrategias de aprendizaje mejora la competencia lingüística y proporciona mayor autoconfianza (Oxford, 1990: 1, 8).

Una estrategia es una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan (bien sea dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiz o las tres opciones a la vez). En este sentido el comportamiento estratégico establece una relación entre el contexto social y el psicológico, aunque los inicios de la investigación en esta área partiesen de presupuestos diferentes (Grenfell y Macaro, 2007: 10-11).

Algunos autores establecen una diferenciación entre algunos de los conceptos pertenecientes al campo semántico de las estrategias. Es el caso de la distinción que realiza Seliger (1984) entre estrategias, tácticas y técnicas. Las *estrategias* son enfoques deliberados hacia el conocimiento, son inconscientes y constituyen categorías básicas y abstractas de procesamiento a través de las cuales la información percibida en el mundo exterior es organizada y categorizada. Para este mismo autor, las *tácticas*, a su vez, son conscientes, y las define como actividades de aprendizaje

¹² Martín (2007: 9-17) repasa pormenorizadamente los significados atribuidos a algunos de los términos fundamentales siguiendo la siguiente organización: 1) estrategias frente a procesos de aprendizaje; 2) estrategias frente a técnicas; 3) estrategias frente a tácticas; 4) estrategias frente a planes y actividades.

variables e idiosincráticas que usan los aprendices para organizar o responder a la situación de aprendizaje o responder a las demandas del input/output. Por último, las *técnicas* son las formas observables del comportamiento del aprendizaje de la lengua. Más adelante, en el apartado 2.1.5.1 de este capítulo, se hará una distinción entre estrategia, metaestrategia y táctica, según la definición aportada por Oxford (2011). Después de reflexionar sobre el complejo concepto de estrategias y sus variantes, se procederá a describir algunas de las primeras y más relevantes clasificaciones.

2.1.1 Criterios para definir tipologías de estrategias

Como se ha comprobado en el apartado anterior, las fuentes bibliográficas de los primeros estadios de la investigación indican un claro solapamiento entre diferentes terminologías para designar el concepto de estrategia. Por el contrario, parece aceptarse de forma unánime que las estrategias se sitúan dentro del campo del conocimiento procedimental y a ellas recurren los aprendices de una L2/LE para superar deficiencias en la comunicación provocada por la falta de recursos en su IL. Selinker (1972) distinguía cinco procesos principales y característicos del desarrollo de la IL, entre los cuales se identifican por primera vez las estrategias de comunicación de segundas lenguas:

- 1) transferencia lingüística;
- 2) transferencia de práctica o instrucción;
- 3) generalización de reglas de gramática de la L2;
- 4) estrategias de aprendizaje (en adelante EA);
- 5) estrategias de comunicación (en adelante EC).

Los dos últimos tipos de estrategias sirvieron, en un primer momento, para explicar algunos tipos de errores que cometen los alumnos/as al intentar expresarse en la L2 (Faerch y Kasper, 1983: 1; Abd El Salam, 2004: 19-21).

En el apartado siguiente se hará una revisión de las diferentes vertientes del concepto de estrategia según la bibliografía especializada (estrategias de comunicación, de aprendizaje y de producción) y, posteriormente, se realizará una comparación entre ellas.

2.1.2 Estrategias de comunicación (EC)

Los inicios de la investigación en estrategias de comunicación (EC) pretenden, no solo proporcionar una descripción sobre la naturaleza de las estrategias y su tipología, sino también explicar el uso que los aprendices de una L2 hacen de ellas. De esta manera, se puede afirmar, con base en Ellis (1994: 396) y Grenfell y Macaro (2007: 18), que las tendencias en investigación se mantienen en torno a dos amplios ejes teóricos, aparentemente divergentes: el enfoque interaccionista y el psicolingüístico.

2.1.2.1 *El enfoque interaccionista*

Desde esta perspectiva, las EC se contemplan como estrategias discursivas implicadas en el procesamiento lingüístico (evidentes entre aprendices de una L2/LE). Su objetivo, en este contexto, es corregir problemas de carácter léxico y gramatical que puedan afectar a la comunicación entre uno o varios estudiantes de L2 y/o con un nativo, con el resultado de mejorar la negociación del significado y la eficacia general del mensaje. En este caso las EC, además de ser contempladas como fenómenos para resolver y compensar los problemas en la comunicación, desempeñan también el papel de técnicas con funciones pragmáticas del discurso para el fortalecimiento del mensaje (Larsen-Freeman y Long, 1991: 75). Según Ellis (1994: 396), el estudio de las EC desde esta perspectiva comenzó con Tarone (1978) y posteriormente con Várdi (1980).

Tarone (1981: 419; 1983: 65) define las EC en términos de interacción como intentos de dos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre el significado en situaciones en las que las estructuras lingüísticas y reglas sociolingüísticas necesarias parecían no estar disponibles por alguno de ellos. Basándose en el análisis de transcripciones de estudiantes que intentaban referirse a un número de imágenes sobre objetos y eventos, directamente observables y con un propósito claro¹³, Tarone (1978) diseña una taxonomía de EC que reflejaba el intento de los aprendices de

¹³ Los métodos más usados para investigar las estrategias de aprendizaje se basan en la introspección y en la retrospección.

hacerse entender¹⁴. Posteriormente, Tarone (1983: 62-63) establece cinco grupos de estrategias:

- 1) evitación del tema o ítem, por falta de vocabulario o simplemente porque no se continúa el mensaje;
- 2) paráfrasis o estrategias basadas en la interlengua o en la L2 – mediante la aproximación, acuñación de nuevos términos, descripción y circunloquio-;
- 3) transferencia consciente o aquellas basadas en la intralengua o en la L1 – mediante la traducción literal, cambio de código o préstamo-;
- 4) solicitud de ayuda (a un nativo o bien a través de la consulta de un diccionario); y, por último,
- 5) mímica (uso de técnicas no verbales para referirse a un objeto o evento).

Además de las anteriores, esta autora contempla también las *estrategias de producción* (EP), que no corresponden a un problema de comunicación y que consisten en intentos de usar el sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo (Tarone, 1983: 66). A su vez, adolecen del foco interactivo sobre la negociación del significado. Dentro de esta tipología describe el uso de fórmulas prefabricadas, planificación o ensayo del discurso, pues simplifican la tarea de hablar en una situación particular.

Ellis (1994: 397), en la revisión bibliográfica que realiza sobre estas cuestiones, presenta las palabras de Bialystok (1990) para dar respuesta a la clasificación de Tarone (1983), antes mencionada. Bialystok, perteneciente a la corriente psicolingüística, defiende que la distinción basada en el factor de problematicidad entre planes de producción y planes estratégicos no está tan clara y señala que los criterios para atribuir el uso de una categoría estratégica específica son a veces vagos, arbitrarios o irrelevantes. Como consecuencia de ello, Bialystok (1990) pone en duda la fiabilidad de la taxonomía de Tarone (1983) y, además, argumenta que carece de validez al no poder aplicarse de modo general en diferentes tareas y no ser psicológicamente plausible, pues algunos ejemplos de lengua, en

¹⁴ En este sentido, las estrategias de aproximación, mímica y circunloquio serían utilizadas para salvar la distancia existente entre el conocimiento lingüístico del aprendiz de una L2 y el conocimiento lingüístico del interlocutor de la lengua meta en situaciones de comunicación real. Por otro lado, el abandono del mensaje y la evitación pueden ser usadas cuando se percibe esa distancia como insalvable.

principio, no están causados por la reacción a un problema de comunicación (como dar una definición) y resultan en exactamente el mismo tipo de comportamiento lingüístico asociado a las EC.

2.1.2.2 El enfoque psicolingüístico

La solución que propone Bialystok (1983: 105) para aproximarse a una definición psicolingüística de las EC se basa en la distinción entre aquellas EC basadas en el conocimiento y aquellas otras basadas en el control¹⁵. En las primeras el hablante realiza algún tipo de ajuste en relación con el contenido del mensaje recurriendo al conocimiento del concepto (proporcionando una definición o un circunloquio). En el segundo tipo, el hablante manipula los medios de expresión integrando recursos ajenos a la lengua meta, como el uso de estrategias basadas en la L1 o la mímica (Ellis, 1994: 400). Según esta clasificación, para Bialystok (1983: 116) las mejores estrategias son aquellas que están basadas en la lengua meta y toman en consideración las características específicas del concepto pretendido. Los usuarios de una lengua que hacen mejor uso de las estrategias son aquellos que tienen una competencia formal adecuada y elevada en la lengua meta y son capaces de modificar su selección de estrategias para dar cuenta de la naturaleza del concepto específico que pretende ser transmitido.

En coherencia con lo anterior, según Ellis (1994: 400), uno de los estudios más amplios realizados sobre EC fue el proyecto de la Universidad holandesa de Nimega, del cual surgieron relevantes estudios en la segunda mitad de los años 80 del siglo anterior, tales como el de Bongaerts, Kellerman y Poulishse (1987), y Poulishse (1990). La investigación de Poulishse (1990) establece una taxonomía que refuerza la naturaleza cognitiva de las EC y propone además un enfoque orientado al proceso en relación con el tratamiento del léxico. Pretendía demostrar cómo podrían ser aplicadas estas tipologías para promover producciones discursivas orales o escritas más cohesionadas. En este proyecto se definen las EC como estrategias que utiliza un usuario de la lengua para alcanzar el significado pretendido al darse cuenta

¹⁵ A pesar de tratarse de un modelo claramente psicolingüístico, Ellis (1994: 398) llama la atención sobre el hecho de que muchas de las categorías aquí establecidas son similares a las recogidas en la taxonomía de Tarone (1978). Incluso la tarea de reconstrucción de una imagen a partir de la cual se realiza el análisis de estrategias es muy semejante a la propuesta por esta autora.

de los problemas que surgen durante la fase de planificación debido a los defectos lingüísticos del propio hablante (Poulisse, 1990). Esta clasificación de EC descansa sobre dos macroestrategias: a) estrategias conceptuales y b) estrategias lingüísticas.

Las *conceptuales* (centradas en el análisis del término y de sus características holísticas), manipulan el concepto que tratan de comunicar para poder expresarse a través de los recursos lingüísticos o de mímica disponibles; en las *lingüísticas* los aprendientes recurren a la transferencia a través de la L1 (u otra L2), a la creatividad morfológica para acercarse al máximo a la expresión de su intención original o a un gesto para señalar un objeto. Esta organización mantiene, según Ellis (1994:400), un paralelismo con la taxonomía de Bialystok (1990), quien afirma que “the variety of taxonomies proposed in the literature differ primarily in terminology and overall categorizing principles rather than in the substance of specific strategies”. A su vez, Ellis (1994: 401) destaca que esta tipología enfatiza los aspectos comunes que subyacen a lo que son tipos de estrategias diferentes en el marco de Tarone (grupos 2 y 3 de su taxonomía, vid p. 31). Revela, por ejemplo, que la acuñación léxica, el circunloquio y la aproximación se basan en realidad en la manipulación del concepto que los estudiantes tratan de transmitir y que todas ellas implican un proceso analítico. Por el contrario, las estrategias lingüísticas, en las que los aprendices recurren a la L1 (u otra L2) se basan en la creatividad morfológica.

Por otro lado, autores como Faerch y Kasper (1983: 1-2), pertenecientes también a la corriente psicolingüística, consideran que las EC se sitúan dentro del modelo general de producción del discurso de Anderson¹⁶ (1980, 1983, 1985) y se articulan en dos fases: *planificación* y *ejecución*. La primera fase se dedica al análisis de la situación de comunicación y de los recursos disponibles y está compuesta por varios pasos: 1) selección del objetivo, 2) proceso de planificación, 3) obtención del

¹⁶ Perteneciente al paradigma de la psicología cognitiva (según O'Malley y Chamot, 1987: 90 y 1990: 20), Anderson, distingue tres fases en el aprendizaje de destrezas: a) *el estadio cognitivo*: en el que el aprendiz se implica en una actividad de manera consciente; b) *el estadio asociativo*: el aprendiz refuerza las conexiones entre los diferentes componentes de las destreza y construye un conjunto de producciones más eficientes; c) *el estadio automático*: la ejecución se convierte en más o menos autónoma y subconsciente (se procedimentaliza). Esas mismas fases se traducen en tipos diferentes de conocimiento, el *declarativo* (lo que sabemos sobre algo o información estática en la memoria) y el *procedimental* (lo que sabemos sobre cómo hacer algo o información dinámica en la memoria).

plan. El objetivo es concebir un plan que en la segunda fase pueda ser puesto en práctica para que tanto el hablante como el oyente puedan alcanzar el objetivo final de la comunicación (Ellis, 1994: 398). A su vez, la *fase de ejecución* consta de tres pasos y comienza en el último de la fase anterior: 1) identificación del plan, 2) inicio del proceso de ejecución, 3) se acomete la acción. Sin embargo, en la revisión de la bibliografía, se afirma que no existen demasiadas diferencias entre el proceso de planificación y en el de la ejecución del plan en sí mismo. Desde este prisma las EC son retratadas como acciones psíquicas o comportamentales (por lo tanto, a veces observables), procesos¹⁷ o planes mentales implicados en el uso de la L2 tanto en la recepción como en la producción, son potencialmente conscientes y se ponen en práctica para solucionar problemas en la comunicación (Faerch y Kasper, 1983: 23).

De las anteriores definiciones se infiere que se trata de un concepto de cierta complejidad, pues impide que no existan concepciones totalmente unísonas incluso dentro de la misma corriente lingüística. Por ese motivo, será pertinente detenerse en los siguientes aspectos definitorios del concepto de EC:

- 1) Fases de concepción;
- 2) El criterio de consciencia;
- 3) El criterio de problematicidad.

1) Aunque Bialystok (1990) reconoce positivamente el trabajo de Faerch y Kasper, según Ellis (1994: 400-401), en lo que concierne a las fases que describen para secuenciar el proceso de desarrollo estratégico, esta autora, en realidad, discrepa y concluye que la diferenciación entre las fases de planificación y ejecución no resulta tan nítida y carece de suficientes evidencias para que se pueda mantener esa disociación. Faerch y Kasper (1983: 24-25) mantienen esta dicotomía y argumentan que durante el proceso de planificación se reflexiona sobre el tipo de objetivo seleccionado y se realiza el análisis de la situación. Por otro lado, el plan en sí mismo controla la fase de ejecución y constituye así el resultado de esa misma fase,

¹⁷ Faerch y Kasper (1983: 29) especifican que, desde una perspectiva general, el término *proceso* se opone a *producto* lingüístico. Se podría decir que para estos autores las EC estarían situadas dentro del área del proceso de planificación y del plan resultante.

conduciendo a un comportamiento verbal que se espera satisfaga el objetivo original de la interacción.

2) En relación con la consciencia, Faerch y Kasper (1983: 28) interpretan la planificación como un paso más o menos consciente, dependiendo del grado de conocimiento explícito de la lengua que posea el sujeto. El concepto de planificación consciente se aproxima así al de monitorización de la producción del discurso en la IL. Este criterio de consciencia difiere, según estos autores (Faerch y Kasper, 1983: 35) de otras definiciones, pues todos caracterizaban las estrategias como siendo usadas de forma consciente, lo cual interpretado desde la perspectiva de modelo general de producción del discurso que siguen Faerch y Kasper, equivale a afirmar que los individuos son conscientes del plan. Para estos autores esta es una cuestión que tiene más que ver con una gradación en el nivel de consciencia que propiamente a la ausencia de la misma, lo que supondría afirmar que los individuos no son conscientes del plan. Mantienen que la consciencia sobre tipos de planes específicos no es algo constante en todos los individuos. Por último, para Bialystok (1983: 101) la clave está en el grado de control sobre el ejercicio de la estrategia.

3) En cuanto al criterio de problematización presente en la definición de planes o estrategias, Faerch y Kasper (1983: 32-34) solo consideran que son estrategias aquellos objetivos que se presentan ante los individuos como problemas, por lo tanto, presentan cierta dificultad para que el sujeto pueda realizarlos. Esos problemas pueden surgir en la fase de planificación (bien porque el usuario de la lengua sienta que no posee suficiente conocimiento lingüístico para enfrentarse a la situación, bien porque el sujeto predice que tendrá problemas ejecutando el plan), o en la fase de ejecución (más relacionados con la recuperación de ítems o reglas que están contenidos en el plan y presentan como ejemplo el fenómeno de no poder decir algo cuando “lo tenemos en la punta de la lengua”). De todas formas, Faerch y Kasper (1983: 26) destacan la importancia de participar en diferentes situaciones de comunicación para poder construir hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y poder probarlas:

As seen from a learning perspective it is evident that the more communicative situations the learner engages in and the greater their variety, the more possibilities he has not only for practising his IL but also for constructing hypotheses about L2 and getting them tested.

La cita anterior sugiere una de las posibilidades de comportamiento que tiene el aprendiz cuando se enfrenta a una dificultad, en este caso se arriesga y participa en el proceso de comunicación en la L2, lo cual le reportará beneficios para su aprendizaje. En definitiva, el aprendiz mantiene el objetivo original de comunicación y desarrolla un plan alternativo a través de estrategias de “consecución o aprovechamiento” (*achievement strategies*)¹⁸. Sin embargo, no siempre el estudiante decide ejecutar el plan original, en ocasiones los usuarios de IL evitan aquellas situaciones de comunicación que consideran problemáticas y recurren a estrategias de evitación en las que se cambia el objetivo original de comunicación a través de estrategias de “evitación” o de reducción (*communication avoidance* o *reduction strategies*)¹⁹. En estos casos se considera que el objetivo ha sido “reducido” si se compara con el objetivo de IL que el estudiante podría mantener en su lengua materna en una situación similar de comunicación.

2.1.3 Diferenciación entre Estrategias de Comunicación (EC) y Estrategias de Aprendizaje (EA)

Desde una perspectiva interaccionista, Tarone (1983: 67) admite que la relación entre EC y EA es problemática. Para esta autora es posible distinguir teóricamente una de la otra en función de la motivación que subyace al uso de cada una de las estrategias. Es decir, la motivación básica que sustenta las EA no es el deseo de comunicación, sino el deseo de aprender y, constituyen, por lo tanto, un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta. Para ilustrar esta categoría, Tarone (1983: 67) invoca el ejemplo de las estrategias de memorización o la repetición de estructuras problemáticas en la lengua meta:

The problem, of course, arises (a) in that we have no way of measuring that motivation; (b) it may be that one's motivation is both to learn and to communicate; and (c) one may unconsciously acquire language even if one is using a strategy solely to communicate a meaning. If a structure works in a particular situation to communicate meaning, does it later become a part of the linguistic system?

¹⁸ Posteriormente, estos autores las subdividen en compensatorias y de recuperación.

¹⁹ Estas se subdividen después en formales y funcionales.

Desde una interpretación psicolingüística, tal como se apreciará en la siguiente cita de Bialystok (1983: 101-102), las EA se refieren a actividades o planes que crea el estudiante con el propósito de mejorar en general la competencia en la lengua meta, es decir, están directamente vinculadas con el aprendiz. Por el contrario, las estrategias de comunicación tienen más que ver con la lengua. Ambas pueden estar acompañadas por variaciones en el grado de control del aprendiz y las estrategias de comunicación pueden identificarse al analizar la IL del aprendiz.

The distinction between learning strategies and communication strategies has been particularly controversial (...). The extent to which the strategy is based on a feature of the learner or a feature of the language. The former results in learning strategies, the latter in communication strategies. Both may be accompanied by varying degrees of learner control.

De todas formas, esta autora sugiere que se deben relajar los criterios para observar el comportamiento de varias estrategias en situaciones específicas, con la intención de advertir su efecto comunicativo. Así, podría afirmarse que cualquier estrategia puede operar potencialmente como de aprendizaje o comunicación: de forma ideal, la implementación de una estrategia deja una marca positiva tanto en el aprendizaje como en la comunicación (Bialystok, 1983: 102). Corder (1983: 16) coincide con esta concepción y afirma que las EA contribuyen al desarrollo general del sistema de IL del aprendiz. En definitiva, para este autor²⁰ una de las implicaciones pedagógicas del estudio de EC debe ser promover el uso de estrategias de expansión y de aquellas estrategias que pueden conducir al éxito comunicativo, lo cual puede eventualmente desencadenar un proceso de aprendizaje (Corder, 1983: 17)²¹. En una interpretación posterior, Cohen (1998: 10) propone reparar esta complicación terminológica y conceptual de la siguiente manera:

²⁰ El trabajo de Corder (1983: 16) adopta una perspectiva más cercana a la del aprendiz e interpretaba las EC como recursos de su IL, producto de causas situacionales o contextuales, pero no tomadas como errores aislados de su producción. Asimismo, para Corder las EC eran usadas cuando el hablante se enfrentaba a alguna dificultad relacionada con la falta de recursos en su IL para expresar sus intenciones comunicativas. El recurso a este tipo de estrategias tenía que ver, por lo tanto, con la desigual relación que se establecía entre medios y fines (Corder, 1983: 17).

²¹ Para Corder, cuando el hablante se depara con algún problema en el decurso de la interacción, existen dos posibilidades: (a) usar estrategias de reajuste del mensaje (evitación del tema o reducción, o abandono del mensaje), puede construir su mensaje con los recursos disponibles o, dicho en otras palabras, ajustar los fines a los medios que se poseen; (b) puede intentar aumentar sus recursos por diferentes medios con la intención de manifestar sus intenciones comunicativas.

A solution to the problem would be to refer to all of these simply as strategies, while still acknowledging that there is a continuum from the broadest categories to the most specific or low-level. For learners and teachers as well, experience has shown that lists of suggested strategies for given tasks are useful, especially if they include strategies that are specific enough so that they can be readily used.

La línea anterior se centra más en las exigencias de la tarea y no tanto en diferenciar los tipos de estrategias, lo que coincide con la denominación de “estrategias del aprendiz de lenguas” (Wenden y Rubin, 1987; Cohen y Macaro, 2007), que se asume como una de las propuestas más adecuadas para englobar ambos conceptos (EC y EA), dos términos que van parejos a lo largo del estudio sobre estrategias. Sin embargo, Oxford (2011: 13) se decanta por el uso de EA, en vez del término anterior, aduciendo para ello dos razones fundamentales:

- a) el foco de investigación se sitúa en la palabra “aprendizaje” y no en el “aprendiz”, aunque, en concordancia con lo expuesto anteriormente, la comunicación suele tener lugar al mismo tiempo;
- b) los investigadores que estudian el aprendizaje virtualmente en todos los otros campos, utilizan el término de estrategias de aprendizaje.

Se podría concluir, por lo tanto, que los comportamientos lingüísticos que constituyen las EC se solapan con las EA, en las que los contextos de interacción social son una fuente importante de actividad estratégica y, por lo tanto, como ya se ha avanzado, las EC complementan y forman parte de las EA. Aunque la posición de Oxford (2011) es totalmente justificable, el término de estrategias del aprendiz de lenguas (Grenfell y Macaro, 2007: 13-14) resulta, desde mi perspectiva, más coherente, puesto que le confiere un carácter más general y abarca la definición de ambos términos (EA y EC).

2.1.4 Primeras clasificaciones de estrategias

Gran parte de la bibliografía científica inicial se dedicó a reunir los inventarios de EA más usados por los aprendices. En este sentido, como afirma Ellis (1994: 535), “(...) little attempt was made to classify the strategies into general categories. The strategies identified tended to reflect the type of learners under study, the setting, and the particular interests of the researchers”. También según Ellis (ídem), Skehan (1989) identifica tres áreas comunes a todas las clasificaciones:

a) reflejan la capacidad del aprendiz de “imponerse” a la situación de aprendizaje, manteniendo una actitud activa hacia la tarea;

b) se refieren a la predisposición técnica de los aprendices, a través de las cuales los aprendices interpretan la lengua como un sistema y practican procesos como la inferencia;

c) implican la capacidad del aprendiz para autoevaluarse, monitorizarse o, en definitiva, autorregularse (identificar errores o fuentes de errores, corregirse, etc).

A continuación se describirán brevemente algunos estudios que han contribuido, de forma relevante, al estudio de EA en su fase más temprana: O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991) y Oxford (1990).

2.1.4.1 Clasificación de O'Malley y Chamot (1990)

El marco científico de O'Malley y Chamot (1990: 8-17), según los propios autores, sigue el modelo de procesamiento de información de Anderson (1983, 1985) y basan su investigación en tres grandes tipos de estrategias: a) metacognitivas; b) cognitivas; c) socio-afectivas. Para estos autores, las estrategias *metacognitivas* “involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed”. Por su parte, las estrategias *cognitivas* se dirigen más hacia tareas de aprendizaje individuales y “entail direct manipulation or transformation of the learning materials”. Por último, las estrategias *socio-afectivas* toman en consideración la influencia de los procesos sociales y afectivos en el aprendizaje. Para estos autores, el aprendizaje cooperativo o el realizar preguntas para aclarar algún aspecto estarían dentro del grupo de estrategias sociales. A su vez, proponen como estrategias afectivas “the exercise of *self-talk*, the redirecting of negative thoughts about one's capability to perform a task with assurances that the task performance is within reach”.

Tomando en consideración de nuevo las estrategias metacognitivas, estos autores incluyen las subestrategias que implican reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, atención selectiva, planificación, organización y revisión del discurso oral y escrito, monitorización y evaluación del producto y del proceso, como se ejemplifica en la tabla 2. El grupo de estrategias cognitivas está más dedicado al aprendizaje individual a través de tareas y presupone la manipulación y

transformación directa de los materiales de aprendizaje. Las subestrategias que ejemplifican este grupo se dirigen al ensayo y práctica repetitiva, organización, desarrollo de la inferencia y deducción, resumen, visualización de imágenes mentales para asimilar o memorizar nueva información y el recurso a información lingüística conocida para facilitar la realización de una tarea o establecer conexiones mentales entre la información nueva y la disponible. Por último, en el tercer grupo se destaca la influencia de las estrategias socio-afectivas en los procesos de aprendizaje, enfocando más concretamente el trabajo cooperativo para solucionar problemas y se incluye el pedido de aclaración al docente o a sus compañeros. Para estos autores las estrategias afectivas radican en el desarrollo de un diálogo interior que permita reconducir pensamientos negativos sobre la capacidad de uno mismo de realizar una tarea de aprendizaje con garantías de éxito.

| CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN O'MALLEY Y CHAMOT (1990) | | |
|---|---------------------------------|--|
| Clasificación genérica de estrategias | Estrategias representativas | Definiciones |
| Metacognitivas | Atención selectiva | Prestar atención a los aspectos esenciales de las tareas de aprendizaje, como, por ejemplo, planificar el proceso de audición para descubrir palabras o frases claves. |
| | Planificación Monitorización | Planificar la organización del discurso oral o escrito. Mantener la atención sobre una tarea, etc. |
| | Evaluación | Comprobar la comprensión (...) o evaluar la producción lingüística (...). |
| Cognitivas | Ensayo Organización | Repetir los nombres de determinados objetos para ser recordados. Agrupar y clasificar las palabras, la terminología (...). |
| | Inferir | Usar información del texto para adivinar los significados de nuevos términos lingüísticos, predecir resultados o completar partes que faltan. |
| | Resumir | Sintetizar lo que se ha oído (...). |
| | Deducción Uso de imágenes | Aplicar reglas para la comprensión de la lengua. Usar imágenes visuales para comprender y recordar información verbal nueva. |
| | Transferencia Elaboración | Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. Conectar ideas contenidas en información nueva (...). |
| | Cooperación | Trabajar con los compañeros para solucionar un problema, comprobar anotaciones, pedir opinión (...). |
| Sociales/afectivas | | |

| | | |
|--|--------------------------|---|
| | Petición de aclaraciones | Pedir que el profesor/a o compañero/a proporcione una explicación adicional, reformulando la idea o poniendo ejemplos. |
| | Diálogo interior | Usar redirección mental del pensamiento para asegurarse de que una actividad será realizada con éxito o reducir la preocupación sobre la tarea. |

Tabla 2. Clasificación de estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990: 46).

2.1.4.2 Taxonomía de Wenden (1991)

Wenden centró su investigación en aclarar el conocimiento que poseían los estudiantes sobre aspectos de su propio aprendizaje (a parte de las estrategias que usaban, por ejemplo, profundizó en los factores personales que facilitaban el aprendizaje, investigó sus dificultades o ventajas, etc), pues asumió que este tipo de nociones sobre el propio aprendizaje podría influir en la selección de estrategias que el estudiante realiza. En relación con la nomenclatura, Wenden (1991: 18) utiliza el término de estrategias del aprendiz para hacer referencia a los pasos mentales, operaciones o comportamientos lingüísticos que siguen en realidad los aprendices para aprender a regular el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, sugiere que el entrenamiento del aprendiz en esta materia debería ser uno de los contenidos imprescindibles en los currículos de L2 con el objetivo de promover la autorregulación y la autonomía. Esta autora estructura también el concepto de estrategias en torno a tres categorías (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas), con base en Chamot (1987), Rubin (1989) y O'Malley y Chamot (1990). Sin embargo, el foco de su estudio se centra en las estrategias de auto-gestión²² que se utilizan para “oversee and manage their learning” (Wenden, 1991: 25).

Para describir de forma más precisa en qué consiste este grupo de estrategias, Wenden (1991: 35, 43) recurre a la concepción de metacognición presentada por Flavell (1979: 906), quien afirma que este tipo de conocimiento incluye todos los hechos que los aprendices adquieren sobre su propio proceso cognitivo (creencias, visiones y conceptos sobre la lengua y el proceso de aprendizaje), ya que son aplicados y usados para alcanzar conocimiento y destrezas de adquisición en varias

²² Este tipo de estrategias son conocidas como metacognitivas por otros autores procedentes de la psicología cognitiva o también destrezas de un aprendizaje autodirigido, según estudiosos del área de la bibliografía metodológica en la que se encuentra Holec (1981).

situaciones. Más concretamente, según Ellis (1994: 538-539), Wenden identifica tres categorías generales en este tipo de estrategias:

- (1) conocimiento sobre la lengua y su aprendizaje;
- (2) planificación del qué y del cómo del proceso de aprendizaje de lengua;
- (3) evaluación y monitorización del progreso en el aprendizaje y de la respuesta del aprendiz hacia la experiencia de aprendizaje.

La investigación de Wenden se centra en examinar el conocimiento sobre el aprendizaje y las actitudes que les permiten usar al aprendiz esa competencia de forma segura, pero también flexible y adecuada, competencia que los aprendices adultos y exitosos de L2 utilizan con el objetivo de regular su propio aprendizaje (Wenden, 1991: 15, 121; Ellis, 1994: 538). Se enumerarán a continuación algunas de las características que según esta autora (Wenden, 1991: 121) poseen los buenos aprendices de lenguas:

- *The good language learner finds a style of learning that suits him/her. (...) He believes that it is always possible to get something out of any situation.*
- *Good language learners are actively involved in the language learning process.*
- *Good language learners can figure out their special problems and try to do something about them.*
- *Good language learners can figure out how the language works.*
- *Good language learners know that language is used to communicate.*
- *Good language learners are like good detectives.*
- *Good language learners learn to think in the language.*
- *Good language learners realize that language learning is not easy and to overcome their feelings of frustration, lack of confidence.*
- *They learn to laugh at their mistakes (...) and learn to work with their feelings.*

Más adelante, autores como Grenfell y Macaro (2011: 22) insisten en que el procedimiento más adecuado para hacer que mejoren los estudiantes con resultados más modestos, no es poner como modelo las características de los buenos estudiantes de lenguas. Al contrario, la solución reside en observar a los estudiantes de bajos resultados dentro de su contexto e intentar averiguar por qué actuaron de esa forma.

Aun manteniendo el interés en la metacognición, se sugiere así un cambio de perspectiva, centrado ahora en el uso cualitativo de las estrategias. La pregunta que de aquí se deriva es: ¿por qué unos aprendices son capaces de combinar estrategias de forma más eficaz que otros? ¿se debe esto, por ejemplo, a una competencia metacognitiva más desarrollada? Según los datos encontrados en la aproximación teórica, la prioridad del estudio en este campo se ha basado más en encontrar la correlación entre el uso de una estrategia y el grado de consecución de una tarea, en vez de identificar la causalidad existente entre esos dos ítems.

2.1.4.3 Clasificación de Oxford (1990)

La taxonomía de estrategias de aprendizaje presentada por Oxford (1990) es, según Ellis (1994: 538), una de las más claras y exhaustivas, pues intentó reunir todas las categorías de estrategias existentes hasta el momento. A su vez, esta autora enfatiza la relación que se puede establecer en general entre las EA y el desarrollo de la competencia comunicativa, especificando incluso los logros que se pueden alcanzar en cada categoría de estrategias. Oxford (1990: 8) precisa que las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales ayudan a los estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa. Más concretamente, las metacognitivas regulan la cognición y ayudan a centrar el aprendizaje, a planificarlo y a evaluar los progresos conseguidos. A su vez, las estrategias afectivas contribuyen a desarrollar la autoconfianza y perseverancia necesaria para que los aprendices se impliquen activamente en el aprendizaje de lenguas. Por último, las estrategias sociales proporcionan una mayor interacción y una comprensión más empática del contexto de aprendizaje.

En contraposición con el desarrollo de pedagogías ancladas en la dependencia y fomento de la motivación exclusivamente extrínseca, esta autora mantiene que el desarrollo de la competencia estratégica está estrechamente relacionada con la autonomía y señala que, desde el punto de vista docente, es necesario potenciar esa “auto-dirección” en el aprendizaje²³ (Oxford; 1990: 10):

²³ Esta dimensión se hará más evidente en su última clasificación (Oxford, 2011) que se describirá posteriormente en el epígrafe 2.1.5.1 de este capítulo.

Self-direction is particularly important for language learners, because they will not always have the teacher around to guide them (...). Owing to conditioning by the culture and the educational system, (...) many language students (...) like to be told what to do, and they do only what is essential to get a good grade. (...) Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to want greater responsibility for their own learning.

La posibilidad de que este conocimiento estratégico sea transferible y pueda ser enseñado en un contexto de aprendizaje específico de lenguas, constituye otro aspecto importante que se conectará con la implementación de entrenamientos estratégicos.

Por último, en la tabla 3 se recogen las principales características que describen la naturaleza de las estrategias de acuerdo con esta autora. Nótese que en ciertos casos coinciden con algunos rasgos ya mencionados: están condicionadas por una serie de factores, se dirigen a la solución de un problema, se pueden considerar como conscientes (aunque en diferentes grados según el tipo de tarea lingüística que se desarrolle) y pueden ser “acciones específicas” mentales o comportamentales (por eso se indica que solo a veces son observables).

| CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGÚN OXFORD (1990) |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuyen al objetivo principal: el desarrollo de la competencia comunicativa. 2. Permiten que los aprendices sean más autónomos. 3. Expanden el papel de los profesores. 4. Están orientadas a la solución de un problema. 5. Son acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices. 6. Se refieren a muchos aspectos del aprendiz, no solo el cognitivo. 7. Ayudan en el aprendizaje de forma directa e indirecta. 8. No son siempre observables. 9. A menudo son conscientes. 10. Pueden ser enseñadas. 11. Son flexibles. 12. Están influenciadas por una variedad de factores. |

Tabla 3. Características generales de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990: 9).

Además de enumerar una serie de características comunes que definen el concepto de estrategia, Oxford (1990) presenta una taxonomía que establece, en un

primer nivel de análisis, una clara dicotomía entre estrategias *directas* e *indirectas*, como se puede apreciar en la tabla 4.

| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990) | |
|---|-------------------|
| ESTRATEGIAS DIRECTAS | E. Memorísticas |
| | E. Cognitivas |
| | E. Compensatorias |
| ESTRATEGIAS INDIRECTAS | E. Metacognitivas |
| | E. Afectivas |
| | E. Sociales |

Tabla 4. Estructura de la clasificación de EA (Oxford, 1990: 9).

El primer grupo está formado por las *estrategias directas*, aquellas que se relacionan directamente con la lengua meta y requieren, por lo tanto, un procesamiento mental de la misma; se trata de estrategias *memorísticas*, *cognitivas* y *compensatorias*, aunque, según esta autora, cada tipo se procesa de forma diferente y sirve para objetivos diferentes. Concretamente, Oxford (1990: 37) explica que las estrategias *memorísticas*, tales como agrupar o realizar asociaciones de palabras, tienen una función muy específica: ayudar a los estudiantes a almacenar y a recuperar la información. En lo que respecta a las estrategias *cognitivas*, como resumir o razonar de forma deductiva, permiten comprender y producir output a través de muy diferentes medios. Por último, las estrategias *compensatorias*, tales como adivinar o usar sinónimos, posibilitan que los estudiantes se expresen en la lengua meta a pesar de los lapsus de conocimiento que a menudo puedan tener.

El segundo grupo, las *estrategias indirectas*, está dividido en otras tres categorías, *metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*. Reciben el nombre de indirectas porque proporcionan apoyo a la gestión del aprendizaje (abarcando las principales destrezas), sin tener que recurrir, en muchas ocasiones, al uso de la lengua meta. Esta labor de control se ejerce a través de diferentes mecanismos: la concentración, planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades de práctica, control de ansiedad o nerviosismo y tratar de aumentar la cooperación y la empatía entre los intervinientes en el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990: 135).

Las categorías de cada grupo se subdividen posteriormente, como se puede apreciar en la tabla 5 (Oxford, 1990: 16), en otras subestrategias más precisas²⁴.

| SUBTIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990) | |
|---|--|
| I. Estrategias memorísticas | A. Crear conexiones mentales |
| | B. Vincular imágenes y sonidos |
| | C. Revisar adecuadamente |
| | D. Recurrir a la acción |
| II. Estrategias cognitivas | A. Practicar |
| | B. Recibir y enviar mensajes |
| | C. Analizar y razonar |
| | D. Procesar adecuadamente el aducto y el educto |
| III. Estrategias compensatorias | A. Formular hipótesis de forma inteligente |
| | B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita |
| I. Estrategias metacognitivas | A. Centrar el aprendizaje |
| | B. Organizar y planificar el aprendizaje |
| | C. Evaluar el aprendizaje |
| II. Estrategias afectivas | A. Rebajar la ansiedad y preocupación |
| | B. Darse ánimos a uno mismo |
| | C. Tomarse la temperatura emocional |
| III. Estrategias sociales | A. Formular preguntas |
| | B. Cooperar con los demás |
| | C. Empatizar con los demás |

Tabla 5. Subtipos de estrategias de aprendizaje según (Oxford, 1990). Traducción propia.

Según Ellis (1994: 539), el esquema de Oxford (1990) tiene el defecto de no realizar una distinción clara entre las estrategias dirigidas al aprendizaje de una L2 y aquellas dirigidas a su uso. Por ese motivo, de forma algo confusa, según Ellis, las estrategias de compensación se encuentran dentro del grupo de las estrategias directas. A diferencia de otros investigadores, como Rubin (1987), que tratan las estrategias de compensación como un grupo diferente del de estrategias de aprendizaje. Como se ha explicado en el epígrafe 2.1.3, la diferenciación que

²⁴ Este esquema de estrategias será básicamente el que se utilice en la programación del entrenamiento estratégico, puesto en práctica en el estudio empírico, como se describe en el apartado 4.5.

propone Ellis tendría más cabida en el caso de que Oxford, en su concepción de estrategia, diferenciase entre estrategias de comunicación (más dirigidas al uso y a la solución de problemas inmediatos en la comunicación) y estrategias de aprendizaje. Como en realidad Oxford (1990) alude simplemente a “language learning strategies” incluyendo las dos funcionalidades anteriores, resulta menos específica, pero, desde mi perspectiva, sigue siendo coherente.

Ellis (1994: 540) realiza un análisis de las principales taxonomías de esta época y destaca su validez: “The frameworks developed by O’Malley and Chamot, Wenden and (in particular) Oxford, provide a basis for studying which strategies or combinations of strategies are effective in promoting learning”. Sin embargo, aclara este autor, estas tres taxonomías presentan algunos problemas: a) las categorías que establecen tienen una naturaleza de “alta inferencia”, pues su identificación requiere bastante interpretación por parte de los investigadores; b) las estrategias que, en principio, han sido agrupadas dentro de un único tipo varían frecuentemente en una serie de dimensiones, como la especificidad (por ejemplo, “repetición” es más específico que “autogestión del aprendizaje”) o el grado de observabilidad que presentan (por ejemplo, “pedir una aclaración” constituye un comportamiento abierto, mientras que “elaboración” no). Otro factor que no se ha dilucidado es si el rango de estrategias disponible para el aprendiz es finito o infinito en número.

Además, Oxford (1990) concibe un cuestionario denominado *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), que persigue varios objetivos, entre ellos medir la frecuencia con que los alumnos utilizan determinados tipos de estrategias y vincular ese resultado cuantitativo con un nivel de competencia estratégica general en los estudiantes. Dado que este será uno de los instrumentos utilizados en la parte empírica de esta investigación, se describirá de forma más detallada en la parte correspondiente al entrenamiento estratégico (véanse los apartados del 5.3.3 al 5.3.3.3).

Por último, se debe señalar que la publicación de esta autora en 2011 reconfigura el panorama estratégico, amplía dimensiones, crea nuevas categorías de estrategias y, además, añade definiciones relevantes respecto a la naturaleza del concepto. El contenido de este último trabajo de Oxford será tratado más adelante, en coherencia con la evolución cronológica del concepto de estrategias que se ha trazado (véase apartado 2.4.1)

2.1.5 Nuevas configuraciones en la investigación sobre estrategias

En este campo, las críticas a los primeros resultados de la investigación se centran en la falta de consenso sobre la naturaleza de las estrategias y sobre cómo se organizan sus tipologías. Además, si el comportamiento externo del aprendiz puede predecir operaciones cognitivas, se cuestiona cómo podrían estas ser descritas y clasificadas. En una segunda etapa de investigación, se invocaban los siguientes problemas relacionados con el estadio anterior:

a) Seliger (1984) cuestiona la naturaleza mental de las estrategias. Sigue sin aclararse la relación entre los procesos mentales y los comportamentales. Se insiste en la falta de precisión al analizar el procesamiento mental y se enfatiza la necesidad de uniformizar el metalenguaje o la nomenclatura utilizada por los investigadores.

b) Ellis (1986) propone una nueva categorización en la que incorpora estrategias dirigidas al uso de la lengua; sin embargo, admite que esta taxonomía no contempla la realidad psicológica del proceso de aprendizaje de una lengua.

e) Oxford y Cohen (1992: 1) reformularon las afirmaciones sobre las estrategias del aprendiz y añaden más características: a) tienen el poder de aumentar la atención esencial para aprender una lengua; b) a través de los ensayos se practica la creación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, lo que también permite reforzar vínculos, mejorar la descodificación e integración del material lingüístico y aumentar la recuperación de la información cuando es necesario para su uso. Además, estos autores reconocieron que la diferencia entre estrategias y tácticas era confusa pero mantuvieron las clasificaciones. A pesar de admitir que la característica de “consciente” resulta problemática, propusieron que todas las estrategias se contemplasen de esa manera.

f) Chamot y Rubin (1994) refuerzan la utilidad de la competencia estratégica en el aprendizaje de una L2/LE, pero no llegan a establecer una relación de causa efecto entre el desarrollo de la competencia estratégica y el éxito en el aprendizaje.

g) Kellerman (1991: 20) concluyó que muchos de los intentos por establecer taxonomías de estrategias estaban basados en criterios conflictivos y, por lo tanto, carecían de validez psicológica.

h) Un número de investigaciones consideraba las estrategias con características contradictorias entre sí:

- i. Aquellas que se producen dentro del cerebro (se trataría de categorías no observables) y ciertos comportamientos externos (Oxford/Burry-Hock, 1995: 18), entre los que se debe incluir el comportamiento social y afectivo.
- ii. Categorías abiertas y observables.
- iii. Pertenecientes al campo del procesamiento de la información, enfoques sociales y psicológicos.

Como consecuencia de lo anterior, en este ámbito se producen los siguientes giros en la investigación:

a) El “aprender a aprender” conduce el proceso de aprendizaje de una L2 hacia un enfoque más centrado en conocer al aprendiz y en proponer respuestas didácticas específicas según su perfil de competencia estratégica, su estilo de aprendizaje, su estadio de desarrollo, estilo cognitivo y otras variables relevantes como la motivación y la autorregulación (Grenfell y Harris, 1999: 55).

b) Continúa aumentando el interés por la metacognición y a este respecto Macaro (2001: 269) afirma que este tipo de estrategias es el que más falta entre los estudiantes con peores resultados.

c) Además del estadio de aprendizaje y del nivel de dominio lingüístico, Macaro (2001: 264) sugiere que el uso de estrategias, exitoso o no, depende de factores como los siguientes:

- las limitaciones de la memoria de trabajo: puede que los alumnos no sean capaces de procesar cognitivamente toda la información al mismo tiempo;
- el aprendiz puede no tener recursos lingüísticos suficientes para ser capaz de usar ciertas estrategias;
- los estudiantes pueden carecer de la motivación adecuada para usar una amplia combinación de estrategias.

d) Desde el enfoque psicológico se asume que los aprendices exitosos y altamente motivados adoptaban más estrategias durante su aprendizaje (planificación, evaluación y monitorización) y, por el contrario, los menos motivados emplean un nivel limitado de estrategias y están menos preparados para comportarse estratégicamente. De esta forma, a través de la instrucción se debe promover el uso

de estrategias específicas para gestionar de forma más eficaz la motivación y la emoción. En el plano de la motivación, Dörnyei (2005) destacó la carencia de investigación en el área que vincule la perspectiva sociocultural de las estrategias y la motivación y sintetizó el trabajo de otros teóricos en cinco grandes clases de estrategias para promover la automotivación:

- a) Estrategias metacognitivas de control para mantener el compromiso hacia el objetivo original, reforzar la concentración, identificar distracciones, desarrollar rutinas de defensa, eliminar el aburrimiento o centrarse en los primeros pasos a tomar.
- b) Estrategias de control de la emoción con la intención de potenciar el ánimo, la relajación y meditación.
- c) Estrategias de control sobre el entorno/contexto para eliminar las distracciones o pedir ayuda a los amigos.

Las afirmaciones anteriores, tanto de Dörnyei (2005) como de Macaro (2001), establecen una relación directa entre el desarrollo de la (auto)motivación y la gestión de la parte afectiva y social del proceso de aprendizaje. Posteriormente, será la última clasificación de estrategias de Oxford (2011), la que concrete estos nuevos conceptos a través del metaconocimiento y de las meta-estrategias, como se describirá en el epígrafe siguiente.

2.1.5.1 Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011)

La llegada del Modelo de Autorregulación Estratégica de Aprendizaje de Lenguas (Strategy Self-regulated Model of Language Learning o, abreviadamente según su autora, S2R Model), de Oxford (2011), contribuye a enriquecer la investigación en el campo de la Lingüística Aplicada al aprendizaje de L2. Su foco reside fundamentalmente, como señala la autora, en la descripción detallada de las estrategias llamadas de autogestión del aprendiz (así denominadas anteriormente por Rubin, 2001) y su relación con el aprendizaje autorregulado o autónomo de una L2 (Oxford, 1990). Según este modelo los aprendices usan estrategias de forma activa y constructiva para gestionar su propio aprendizaje (Oxford, 2011: 7). Además, entre otros aspectos y según Gu (en Oxford, 2011: 10), este estudio proporciona:

- una integración de la investigación en EA más cercana a la corriente principal de la lingüística aplicada y de la psicología educativa en términos de investigación teórico-práctica;
- una mejor integración de las EA de lenguas en la consciencia y reflexión metapedagógica del profesor, así como de la instrucción en la clase;
- además ofrece un examen más aproximado de las estrategias y tácticas²⁵ del individuo para la eficacia en el aprendizaje.

El concepto de autorregulación que se propone dentro de este modelo (Oxford, 2011: 12) se define como sigue:

Self-regulated L2 Learning strategies are defined as deliberate, goal directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (based on Afflerbach, Pearson, and Paris, 2008). These strategies are broad, teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purposes (e.g., constructing, internalizing, storing, retrieving, and using information; completing short-term tasks, and/or developing L2 proficiency and self-efficacy in the long term). Examples: planning, evaluating, obtaining and using resources, reasoning, going beyond the immediate data, generating and maintaining motivation and overcoming knowledge gaps in communicating.

La autora destaca un factor fundamental del concepto de autorregulación: no se trata de que el aprendiz deba solamente realizar la tarea de forma eficaz y pueda gestionar o controlar su comportamiento, sino que, a su vez, debe aprovechar al máximo el contexto de aprendizaje (Oxford, 2011: 13). Estas son algunas de las características de este tipo de estrategias: incluyen varios tipos de consciencia, facilitan el aprendizaje, implican al aprendiz de forma holística (no solo la parte cognitiva) y son usadas de forma flexible. En la tabla 6 se resumen esas características explicitadas por Oxford (2011: 14)²⁶:

²⁵ En el apartado 1.1, donde ya se hace referencia a la complejidad terminológica que rodea al concepto de estrategia, se define “táctica” según la concepción de Seliger (1984). En ese mismo apartado también se recomienda consultar las definiciones que recoge Martín (2007) de estos y otros términos relacionados, pues lo hace de una forma exhaustiva. En el apartado antes mencionado, se especificará qué es lo que entiende Oxford (2011) por este término en su Modelo de autorregulación estratégica. Curiosamente, lo que Oxford (2011) considera como “táctica” (la actuación específica y observable que pone en práctica un estudiante cuando intenta desarrollar una estrategia o metaestrategia), debería ser denominado para Seliger (1984) como una “técnica”.

²⁶ Traducción propia de “Features of self-regulated L2 learning strategies”.

| CARACTERÍSTICAS DE LA AUTORREGULACIÓN ESTRATÉGICA (OXFORD, 2011) | |
|---|---|
| 1) | Se utilizan de forma consciente e implican los cuatro elementos de la consciencia (conocimiento, atención, intención y esfuerzo); |
| 2) | Hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable y eficaz; |
| 3) | Se manifiestan a través de <i>tácticas</i> específicas en diferentes contextos y según propósitos diferentes; |
| 4) | Reflejan el aprendiz en su totalidad, no solo la parte cognitiva o metacognitiva; |
| 5) | Frecuentemente se combinan en cadenas de estrategias; |
| 6) | Se aplican en una situación dada pero también pueden ser transferidas a otras situaciones cuando sea relevante. |
| 7) | Algunas estrategias, como planificar y monitorizar, son extrapolables a otros aspectos de la vida, se usan para aprender muchas asignaturas y para solucionar problemas en general. |
| 8) | Otras estrategias, como superar lapsos en la comunicación, con frecuencia están relacionadas con el aprendizaje de lenguas. |

Tabla 6. Características de la autorregulación estratégica (Oxford, 2011).

Así pues, el Modelo S2R está compuesto por tres tipos de estrategias: cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas. Los dos primeros ítems coinciden, en general, con los de las anteriores taxonomías, sin embargo, el último grupo constituye una novedad. Se explicará la concepción de cada una ellas según Oxford (2011: 14-15):

Cognitive strategies help the learner construct, transform, and apply L2 Knowledge. (i.e.: activating knowledge, -when needed for a language task-).

Affective strategies help the learner create positive emotions and attitudes and stay motivated (i. e. generating and maintaining motivation).

Sociocultural-interactive (SI) strategies help the learner with communication, sociocultural contexts, and identity (i.e. interacting to learn and communicate).

Además, existen otros procesos o herramientas mentales cruciales que ayudan al aprendiz a controlar y gestionar el uso de estrategias en cada una de las grandes dimensiones antes mencionadas (cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas). Estas herramientas se denominan *metaestrategias*, siendo su misión principal la de planificar, organizar y evaluar todo el proceso (Oxford, 2011: 15). Estas, a su vez, se dividen en tres tipos:

- a) estrategias *metacognitivas*, tienen como base los conceptos ya definidos por O'Malley y Chamot (1990); Oxford (1990), y ayudan al aprendiz a controlar el uso estratégico cognitivo;
- b) las estrategias *meta-afectivas*, facilitan el control del aprendiz sobre el uso estratégico afectivo;
- c) por último, las estrategias *metasocio-cultural-interactivas*, permiten al aprendiz controlar el uso socio-cultural-interactivo (Oxford, 2011: 18).

El esquema de la tabla 7, adaptado de Oxford (2011: 24), plasma la estructura de esta reciente taxonomía:

| METAESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN Y EL CONTROL GENERAL <i>Prestar Atención, Planificar, Usar y Obtener Recursos, Organizar, Poner en Práctica Planes, Dirigir el Uso Estratégico, Monitorizar, Evaluar.</i> | | |
|--|--|--|
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión cognitiva | ESTRATEGIAS META-AFECTIVAS Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión afectiva | ESTRATEGIAS META-SI Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión sociocultural-interactiva |
| Estas metaestrategias ayudan al estudiante a controlar las siguientes estrategias: | | |
| ESTRATEG. COGNITIVAS Ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2 1. Usar los sentidos para comprender y recordar. 2. Activación del conocimiento. 3. Razonar. 4. Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, la comparación, etc.). 5. Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.). 6. Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.). | ESTRATEG. AFECTIVAS Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado. 1. Activar emociones, creencias y actitudes de ayuda. 2. Generar y mantener la motivación. | ESTRATEGIAS SOCIO-CULTURAL-INTERACTIVAS Ayudan al aprendiz a interaccionar para aprender y comunicarse (a pesar de posibles fallos en el conocimiento) y a familiarizarse con la cultura meta. 1. Interaccionar para aprender y comunicarse. 2. Superar fallos de conocimiento en la comunicación. 3. Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales. |

Tabla 7. Descripción general de metaestrategias y estrategias (Adaptado de Oxford, 2011: 24).

La autora de esta clasificación (Oxford, 2011: 16-18) enumera dos razones fundamentales para justificar esta amplia categoría:

a) El concepto de “metacognición” significa simplemente que va más allá de lo cognitivo e incluye estrategias que proporcionan una gestión general de las estrategias cognitivas. En el pasado, las estrategias metacognitivas se contemplaban como guías para el uso de todas las otras estrategias. Sin embargo, de una manera más articulada, precisa e innovadora, como se ha visto en la tabla anterior, las metaestrategias guían el uso de las estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas. Su objetivo es realizar un aprendizaje autorregulado.

b) Desafortunadamente, en las taxonomías anteriores no existía ningún término para describir el control sobre las otras dos dimensiones claves del aprendizaje: la afectiva y la social. Por ello, Oxford (2011: 17) aclara:

Hence, until now the term metacognitive was (confusingly, in my view) applied to the control of strategies in the affective and social realms, not just to the control of cognitive strategies.

El concepto de metaestrategias refleja la realidad multidimensional del aprendiz de L2. De hecho, en el Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011: 19), existen seis tipos de metaconocimiento que subyacen al uso de metaestrategias:

a) el conocimiento de la persona (se centra en lo individual y está relacionado con los estilos de aprendizaje, objetivos, fortalezas, debilidades del aprendiz);

b) el conocimiento del grupo o de la cultura (se centra en el grupo colectivo y trata de normas y expectativas dentro de un determinado grupo o cultura en el que el aprendiz quiere entrar);

c) conocimiento sobre la tarea (se refiere a las exigencias y características de la tarea de aprendizaje de la L2);

d) conocimiento sobre el proceso completo del aprendizaje (toma en consideración las exigencias y características de un aprendizaje a largo plazo para aprender una lengua);

e) conocimiento sobre la estrategia, es decir, remite no solo al conocimiento disponible sobre estrategias y metaestrategias de aprendizaje, sino también a la descripción de su funcionamiento. El conocimiento estratégico abarca

dos dimensiones: las estrategias dirigidas para “hacer” algo y aquellas metaestrategias orientadas a desarrollar un control y gestión eficaces sobre la acción.

f) Por último, el conocimiento condicional de por qué, cuándo y dónde se usa una determinada estrategia de aprendizaje. Este tipo de conocimiento puede extenderse a cualquiera de los restantes cinco tipos de metaconocimiento.

Por otro lado, este Modelo de Autorregulación Estratégica (Oxford, 2011: 25-26) se preocupó de distinguir una serie de fases en la realización de las tareas de lengua, con la intención de identificar el momento probable en que se usan ciertas estrategias o metaestrategias:

1ª Fase: *preparación estratégica*: el aprendiz presta atención a las exigencias de la tarea, establece objetivos, planifica cómo alcanzarlos, activa el conocimiento previo y concibe un plan de actuación.

2ª Fase: *realización o puesta en práctica estratégica*: en esta fase el aprendiz pone en práctica el plan, monitoriza su ejecución y decide si continúa así con la tarea o introduce modificaciones.

3ª Fase: *reflexión y evaluación estratégica*: se realizan juicios de valor sobre los resultados, sobre la eficacia de las estrategias y sobre uno mismo.

En relación con este modelo, Oxford (2011: 27) hace las siguientes consideraciones:

a) Casi todas las personas pueden aprender una lengua adicional de forma eficiente empleando las estrategias adecuadas, mostrando un interés mínimo en el aprendizaje de la lengua y dedicándole tiempo suficiente.

b) Las estrategias pueden ser aprendidas a través de la mediación. No todos los estudiantes tienen una capacidad estratégica al principio, puesto que esta necesita ser desarrollada con la ayuda o la mediación de otros.

Este modelo contribuye también a diferenciar tres conceptos claves que tradicionalmente forman parte de este campo semántico: estrategias, metaestrategias y tácticas (Oxford, 2011: 31). Esta autora entiende por “táctica” aquellas manifestaciones específicas de estrategias o metaestrategias en un determinado contexto y en respuesta a ciertos objetivos. Si se establece una comparación, las

estrategias son más amplias y generales y existen muchas tácticas que pueden aplicarse para desarrollar una determinada estrategia o metaestrategia.

Para ilustrar la definición, Oxford (2011: 32) proporciona los siguientes ejemplos de metaestrategia y correspondientes tácticas:

- *Meta-estrategia*: prestar atención.
- *Táctica*: escuchar de forma selectiva una conversación (quién, qué, cuándo y dónde); muchas otras tácticas son posibles para esta metaestrategia, depende del tipo de aprendiz, de la lengua que se aprende, de la dimensión del aprendizaje (cognitiva, afectiva o sociocultural-interactiva), el contexto físico y social, el objetivo y las necesidades.

Otra característica diferenciadora es que las estrategias y metaestrategias son mentales y, por lo tanto, no son observables, mientras que con frecuencia es posible percibir algunas tácticas en un contexto sociocultural particular (por ejemplo, pedir ayuda en la pronunciación de una palabra), aunque otras veces las tácticas no son perceptibles (por ejemplo, a la estrategia de *Ir más allá de los datos inmediatos*, puede corresponder la táctica de reflexionar sobre lo que ya se ha aprendido hasta el momento o predecir lo que va a suceder a continuación). Para ilustrar este concepto, se podría afirmar que los alumnos que mantienen una autorregulación en la L2 usan una cadena de estrategias y tácticas, que consiste en un grupo de estrategias, organizadas, secuenciadas o entrelazadas que se manifiestan en una determinada situación mediante tácticas (Oxford, 2011: 33-34).

2.1.6 Resumen general del concepto de estrategia

Las afirmaciones que se resumen a continuación, emitidas por los investigadores desde los años 90 del siglo pasado hasta la actualidad, se proponen describir el concepto de estrategia en su esencia:

- a. Las estrategias podrían continuar siendo identificadas bajo amplias categorías, incluso a pesar de las dificultades que eso entraña. Independientemente de las dudas suscitadas en las primeras fases de la investigación, un número de investigadores continuaron afirmando que el comportamiento estratégico hacía

alusión tanto a procesos mentales, como a ciertos comportamientos externos y, por lo tanto, observables (Grenfell y Macaro, 2007: 21-25).

- b. Todavía en la actualidad persiste el descontento de algunos investigadores por la falta de consenso sobre “estrategia” como unidad de análisis y como constructo en sí.
- c. Para Dörnyei, el problema fundamental es la incapacidad de que los resultados de la investigación puedan explicar la diferencia entre participar en “una actividad de aprendizaje normal” y “una actividad de aprendizaje estratégico”. Esta falta de aclaración dice, ha empujado a los investigadores hacia una noción más amplia y más versátil como es la “autorregulación”.
- d. El segundo problema para Dörnyei es la búsqueda de las taxonomías de EA de lenguas. Para él las más conocidas (O’Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) incluyen categorías en que a veces los ítems individuales se solapan (por ejemplo, las estrategias cognitivas y memorísticas). En otras palabras, para este autor, las clasificaciones son misceláneas y ad hoc.
- e. La misma opinión sustenta Cohen (1998: 12) al afirmar que la diferenciación entre los grupos establecidos de estrategias puede presentar todavía solapamientos entre los diferentes campos (cognitivo, metacognitivo, afectivo o social) o una delimitación poco clara. Para ejemplificar este concepto, alude a la acción de resumir un texto, que puede ser considerada como una estrategia cognitiva o metacognitiva.
- f. La tercera crítica de Dörnyei (apud Cohen y Macaro, 2007: 25-27) está relacionada con uno de los inventarios de estrategias más usado (SILL, Oxford, 1990). Para este investigador el diseño de este modelo adopta escalas de frecuencia de uso con ítems muy específicos y de naturaleza diferente. Estos ítems intentan revelar comportamientos reales y específicos mientras que una relación lineal entre los resultados de los ítems y el resultado total de la escala resulta inválida (Dörnyei y Skehan, 2003: 26). En otras palabras, para este autor, las escalas del SILL no son acumulativas y la forma de calcular el cómputo no es justificable desde el punto de vista psicométrico.
- g. El contexto de aprendizaje constituye una influencia relevante en la forma como los individuos y grupos usan las estrategias.
- h. Las estrategias no son buenas o malas inherentemente, sino que tienen el potencial de ser usadas eficazmente por individuos/grupos (Cohen, 1998: 8;

Hsiao y Oxford, 2002) y de aprovechar el contexto social y cultural de aprendizaje (Oxford, 2011).

- i. Hipotéticamente, según Ellis y Sinclair (1989: 2-3) el uso de estrategias está correlacionado con el grado de éxito alcanzado en el aprendizaje, con base en que los estudiantes, al asumir mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje y estar más motivados, se vuelven más eficaces.

Con el ánimo de enfatizar ahora los aspectos consensuales producto de la revisión bibliográfica²⁷, se presentarán esquemáticamente una serie de características definitorias del concepto de estrategia organizadas en torno a cuatro parámetros:

- a) Respecto a su uso.
- b) En relación con el aprendizaje.
- c) En relación con el estudiante.
- d) En cuanto a la tarea, al contexto y a la comunicación.

a) *Respecto a su uso*

- Los aprendices son los agentes reales en el uso de estrategias.
- El recurso a las estrategias implica un comportamiento lingüístico y no lingüístico.
- Por lo tanto, pueden ser comportamentales o mentales, directamente observables o no.
- En cuanto al grado de consciencia, se concluye que se emplean de forma potencialmente consciente.
- Pueden tener un carácter flexible y una dimensión dinámica.
- Su uso está condicionado por diferentes variables:
 - La naturaleza del aprendizaje.
 - Las preferencias individuales del aprendiz.
 - El tipo de tarea lingüística o comunicativa.
 - El contexto de aplicación.
 - (...)

²⁷ Descripción elaborada a partir de diferentes fuentes: Bialystok (1990: 12); Ellis (1994: 532); Palacios (1996: 103-120) y Martín (2007: 18-25), prevaleciendo la estructura de análisis sugerida por esta última autora.

- Son mecanismos o técnicas orientados a solucionar un problema específico y ayudan de forma eficaz al aprendiz a superar los complejos procesos de aprendizaje de una lengua.
- Son sistemáticas pues los estudiantes no tropiezan con la mejor estrategia para solucionar un problema, sino que descubren la estrategia a través de su conocimiento del problema y la usan metódicamente.
- Son finitas: existe un número limitado de estrategias que puede ser identificado, no son construcciones idiosincráticas de los aprendices.

b) *En relación con el aprendizaje en general o de la lengua en particular*

- Las estrategias lingüísticas pueden ser realizadas tanto en la lengua L1 como en la L2.
- Una estrategia es un constructo accesible que puede ser definido, documentado y descrito en términos prácticos.
- Se refieren tanto a aproximaciones o enfoques generales, como a acciones específicas o técnicas usadas para aprender una L2.
- Se pueden enseñar y aprender a través de entrenamientos estratégicos en los que participa el aprendiz y, como resultado, pueden desarrollar un comportamiento estratégico más eficaz y están asociadas a un aprendizaje más exitoso.
- Se asume de forma consensual que el recurso a las estrategias juega un papel importante en la promoción del aprendizaje de lenguas, al proporcionar datos sobre la L2 que luego los aprendices pueden procesar, bien sea de forma directa (como la memorización, por ejemplo) o indirecta.
- Se interpreta el proceso de aprendizaje en sus varias dimensiones:
 - cognitivo (referido al conocimiento lingüístico);
 - metacognitivo (en general, referido a la capacidad de controlar y dirigir su propio aprendizaje de manera consciente);
 - afectivo: relacionado con áreas de motivación, creencias del aprendiz sobre sí mismo, sobre la tarea y la lengua meta.
 - sociocultural interactivo: proceso dinámico de comunicación en el que los referentes socioculturales, las competencias sociolingüísticas y

pragmático-discursivas condicionan constantemente el diálogo para aproximarse de un aprendizaje eficaz y exitoso.

c) *En relación con el estudiante*

- A partir del momento en que se considera el aprendiz como el centro del aprendizaje, quien, además, debe desarrollar su autonomía, se valora más el desarrollo de la competencia estratégica.
- Por otro lado, se discute si las estrategias son llevadas a cabo de forma consciente e intencionalmente o no y la variabilidad de las mismas en función de las diferencias individuales (aptitud para el aprendizaje, motivación, factores cognitivos, afectivos, estilo de aprendizaje).
- De lo anterior se deriva que algunos tipos de estudiantes son más proclives que otros a usar estrategias o a usarlas de forma más exitosa.
- Los aprendices son, en la mayoría de los casos, potencialmente conscientes de las estrategias que usan y pueden identificar en qué consisten si se les pide que presten atención.
- Se descarta la analogía procedente de las primeras fases de la investigación basada en que las estrategias del buen aprendiz de lenguas son las más rentables.

d) *En relación con la tarea, el contexto y la comunicación.*

Contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990), pues forman parte del proceso de aprendizaje para participar de forma eficaz en una situación real de comunicación.

2.2 Revisión del concepto de autonomía en el aprendizaje de L2/LE

En el contexto pedagógico el concepto de autonomía recibe aportaciones de diversas áreas. Entre ellas, se encuentran las perspectivas constructivistas del aprendizaje que defienden una relación dinámica entre el alumno y el saber a través de una visión interpretativa de la educación. El alumno pasa de consumidor pasivo del saber a ser un consumidor crítico, responsable y productor creativo del mismo (Vieira, 1997: 27; Vera, 1997: 1959 y 167). Para ello, el estudiante deberá adquirir

no solo los contenidos declarativos, sino también desarrollar formas de aprender autónomamente y ampliar competencias como la auto-conscienciación, el pensamiento crítico, las competencias cognitivas y metacognitivas, la tolerancia ante la ambigüedad, cooperación y comunicación con los otros (Jiménez y Vieira, 2015: 15). Presupuestos que están en armonía con la concepción de autonomía que presentaba Holec (1981: 3)²⁸ en su documento fundacional²⁹: autonomía es “la habilidad de asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje”. Tanto para Wenden (1987: 11-12), como para Jiménez y Vieira (2015: 26) el aprendizaje de una segunda lengua de forma auto-dirigida contempla los siguientes procedimientos:

- (1) establecer objetivos;
- (2) seleccionar métodos y técnicas de estudio;
- (3) supervisar el procedimiento de adquisición;
- (4) evaluar lo que se ha adquirido; y, por último,
- (5) realizar una reflexión crítica.

En este sentido, el alumno clarificará sus perspectivas sobre el concepto de lengua y lo que supone aprender una lengua. A su vez, Vieira (1998: 51) y Jiménez, Lamb y Vieira (2007: 1, 29) insisten en que la complejidad de este concepto no se ciñe solo a una habilidad o capacidad, sino que encaja en la noción de competencia. Como tal, está formada por tres subcompetencias:

- a) competencia para aprender;
- b) competencia para desarrollar un pensamiento crítico; y, en tercer lugar,
- c) competencia para automotivarse de forma intrínseca y extrínseca.

La primera de ellas, la competencia para aprender, persigue el objetivo de regular y controlar la actividad mental a través de la aplicación del conocimiento metacognitivo (comparable al concepto de metaconocimiento de Oxford, 2011), todo ello orquestado por el desarrollo de las estrategias de aprendizaje (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007:34). En lo que respecta a la segunda competencia, los siguientes autores especifican cuáles son las características propias de un pensador crítico (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007: 43-44):

²⁸ Proyecto publicado por primera vez en 1979 a través del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.

²⁹ Expresión tomada de Vera (1997: 153).

- formula preguntas pertinentes y está interesado en descubrir soluciones nuevas;
- evalúa afirmaciones y argumentos;
- admite que no ha comprendido algo o que le falta información;
- solo emite un juicio de valor cuando se han considerado y reunido todos los hechos;
- es capaz de reformular sus opiniones a la luz de nuevos hechos;
- se detiene en el análisis de problemas de aprendizaje;
- se mantiene críticamente atento a los contextos de aprendizaje, especialmente a aquellas variables que pueden afectarle; y, finalmente,
- es capaz de negociar y encontrar estrategias positivas para hacer valer su voz.

Precisamente esa reflexión consciente será el canal por el que el alumno desarrolla su autodeterminación, autogestión, su sentido crítico y se hace socialmente responsable, no solo en contextos educativos, sino también fuera de ellos. Jiménez, Lamb y Vieira (2007: 33) entienden la educación como fortalecedora de las relaciones interpersonales y de transformación social, dentro de una dimensión no solo psicológica, sino también política:

The notion of competence entails abilities, knowledge, positive attitudes and disposition towards agency and self-control in learning behaviours that are usually part of learning a foreign language in school. In addition, competence denotes the capacity to act responsibly. (...) The notion of competence (...) implies the willingness and ability to grow as a person and learner.

A modo de resumen, se puede afirmar que el objetivo último en el desarrollo de la autonomía del estudiante es que esta acompañe al alumnado a lo largo de toda su vida. Se hace así hincapié en la transformación a través de la educación para poder crear así más oportunidades sociales y democráticas (Cea y Núñez, 2012: 418). Desde esta perspectiva se acomete un trabajo de investigación como este, en el que el desarrollo de la competencia estratégica persigue el fin último de formar alumnos autónomos, tal y como ya destacaban Ellis y Sinclair (1989: 3)³⁰:

³⁰ Cita retirada del libro del profesor.

Learner training is, then, related to the concept of learner autonomy in that it aims to provide learners with the ability for their own learning, (...). Learner training espouses the belief that everybody has the right to develop the capacity for taking charge of his or her own affairs and that this development is a basic function of education.

En definitiva, el docente, en la medida en que proporciona a sus estudiantes una mayor facilidad y oportunidad de desarrollar su autonomía, se contempla como un agente de cambio social. A su vez, la autonomía del discente depende, en gran medida, de la autonomía que posee el docente, como si fuesen dos caras de la misma moneda. El término de autonomía docente, al contrario de lo que puede parecer, se aleja de la libertad profesional de modificar la programación de las clases y no estar sometido al control de otros. Jiménez y Vieira (2015: 23) afirman que, en el contexto escolar, esa libertad raramente existe debido a la limitación de las políticas educativas que impiden que los docentes tomen sus propias decisiones. La lucha por la autonomía requiere una búsqueda constante de la perspectiva del alumno y esto implica reflexión, actuación y un saber ser crítico por parte del docente. En este sentido, Jiménez (2009: 188) propone el desarrollo de prácticas educativas reflexivas, que conjuguen los conocimientos teóricos y prácticos para equilibrar y contribuir a que se establezca un puente entre la vertiente investigadora y la práctica en educación. Bobb (2009: 107) reflexiona sobre la competencia docente para, a partir de ahí, poder desarrollar la competencia autónoma en sus alumnos:

If I as a teacher I want my students to be more responsible and more autonomous, one place where I need to start is thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible.

De esta manera, Bobb (2009: 103-104) establece algunos paralelismos entre las características del buen aprendiz de lenguas y las del profesor autónomo. En este sentido, además de los principios generales como planificar actividades que promuevan el aprender a aprender, la reflexión sobre el aprendizaje y la autorregulación, se enumerarán a continuación algunos procedimientos³¹ que el profesor de lenguas podrá seguir con la intención de promover la autonomía docente y discente:

³¹ Criterios elaborados a partir de diferentes autores: Wenden (1987: 11-12); Vieira (1998: 94); Palacios (2005: 188); Bobb (2009: 108-116) y Jiménez y Vieira (2015: 26).

(1) incentivar la responsabilidad sobre el aprendizaje a través de un control flexible, favoreciendo la negociación de los temas que se tratarán y de los papeles que deben asumir todos los participantes, con la intención de que el alumno recupere la autoridad pedagógica y el poder discursivo (a través de la construcción colaborativa de saberes o la diversificación de papeles pedagógicos);

(2) crear oportunidades de práctica de forma integradora y explícita en la programación general para favorecer la autonomía desde el punto de vista cognitivo;

(3) organizar el proceso de aprendizaje proporcionando situaciones que permitan la interacción conversacional;

(4) incluir en las programaciones estrategias afectivas de modo que los alumnos puedan superar sus miedos a participar en la clase de lengua extranjera y reflexionar sobre el tratamiento del error;

(5) atender a la diversidad de los estudiantes (diferentes estilos cognitivos o alumnos más avanzados frente a los que tienen más dificultades en el aprendizaje) e incentivar la colaboración y a la ayuda mutua;

(6) seguir un enfoque dirigido a la acción.

Por último, y en relación con el último ítem, una pedagogía para la autonomía se acomoda perfectamente a corrientes metodológicas como el enfoque comunicativo. Vieira (1998: 56-57) señala que existen diferentes formas de poner en práctica un esquema de autonomización, dependiendo de distintos factores (el contexto de enseñanza/aprendizaje, la preparación del profesor, el perfil de los alumnos, las finalidades del curso, etc.), pero siempre aproximándose a una enseñanza reflexiva. A su vez, Vieira (1998: 58) enumera algunos factores propios de la pedagogía para la autonomía que coinciden con el enfoque comunicativo:

a. A visão estruturalista da língua é substituída por uma concepção comunicativa multidimensional, que congrega as dimensões formal, pragmática, cultural e social;

b. Valoriza-se o conceito de “tarefa” como elemento central da programação e prática do ensino de língua;

c. A visão do aluno como falante criativo e agente activo da aprendizagem;

d. Focaliza-se a atenção não apenas no produto da aprendizagem mas também no processo, com consequências ao nível dos objectivos e da avaliação; (...).

2.3 Bases para la organización de un entrenamiento estratégico

Dentro de la Didáctica y Adquisición de Segundas Lenguas, la investigación centrada en la instrucción específica en estrategias procura encontrar mayores evidencias que establezcan una relación de causalidad directa entre la participación en un entrenamiento estratégico y el desarrollo de la competencia comunicativa y autónoma del estudiante. Algunas de las pautas y modelos que ofrece la bibliografía especializada para el diseño de este tipo de instrucción se han tenido en cuenta en la concepción del proyecto empírico que se integra en la segunda parte de este estudio. En este apartado se describirán las siguientes nociones necesarias para poder implementar o replicar una investigación basada en la instrucción estratégica:

- Tipos de entrenamiento estratégico;
- Objetivos y finalidades de la instrucción;
- Papel del profesor y del alumno; y, por último,
- Fases del entrenamiento estratégico.

2.3.1 Tipos de entrenamiento estratégico

Existen al menos tres formas diferentes de plantear un entrenamiento basado en estrategias de aprendizaje, según Oxford (1990: 201-202):

- (1) Entrenamiento centrado en el desarrollo de la consciencia sobre el proceso de aprendizaje (“raising awareness training”);
- (2) Entrenamiento estratégico único; y, en tercer lugar,
- (3) Entrenamiento estratégico a largo plazo.

En el primer caso, los participantes reflexionan sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas, aunque no se plantean actividades que obliguen al alumnado a usarlas en tareas reales de lengua. En el segundo tipo, por el contrario, los participantes intervienen en tareas de lengua reales, aquellas que normalmente se encuentran en un programa normal de aprendizaje de lenguas. Sin embargo, como su propio nombre indica, se trata de un entrenamiento que tiene unos objetivos concretos, adecuado para estudiantes que tienen necesidades de aprendizaje muy específicas. Por último, el entrenamiento estratégico a largo plazo implica el aprendizaje y manipulación de tareas lingüísticas reales, en el cual los aprendices

también aprenden el significado de estrategias particulares, como en el caso anterior, además de cómo y cuándo usarlas y cómo evaluar y monitorizar su propia actuación. Estará integrado en el programa del curso, es más prolongado en el tiempo y cubre un gran número de estrategias. De todo ello se deduce que este será más eficaz que los anteriores (Martín, 2007: 74 y 92).

2.3.2 Objetivos generales del entrenamiento estratégico

Como ya se ha mencionado, una de las funciones básicas de la educación es garantizar que todo el mundo pueda desarrollar la capacidad de responsabilizarse de todos los temas que le incumben. Durante el proceso de aprendizaje, el dominio de la competencia estratégica se encarga, entre otros aspectos, de regular los sentimientos y creencias sobre el mismo para poder alcanzar la meta final. En este sentido, un método de instrucción en estrategias viable será aquel que incorpore en su enfoque las teorías cognitivas del conocimiento (más concretamente, que se amolde al proceso de transformación de la información por el que pasa el conocimiento declarativo hasta convertirse en procedimental: fase cognitiva, asociativa y autónoma)³². De esta manera, incidiendo más en el cómo se aprende que en el qué se aprende, se podrán alcanzar los siguientes objetivos generales³³, todos ellos relacionados con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la L2:

- a) despertar el interés de los alumnos por conocer el funcionamiento de sus procesos de aprendizaje (desde sus diferentes estilos cognitivos, hasta el tipo de motivación, etc.)³⁴;

³² En el epígrafe 2.1.2.2, concretamente en la nota 14 de este documento, ya se ha hecho referencia a la teoría concebida por Anderson (1983, 85) y las diferentes fases del aprendizaje. Desde el punto de vista investigador, serán necesarios algunos recursos para que el estudiante pueda reflexionar de forma plenamente consciente sobre cómo usa una determinada estrategia para después poder proceder a la recogida de datos (apud O'Malley y Chamot, 1990: 85).

³³ Síntesis de objetivos realizada a partir de varios autores: Ellis y Sinclair (1989: 2, 3); Oxford (1990: 201); Cohen (1998: 71); Martín (2007: 69-71).

³⁴ Ellis y Sinclair (1989: 2), Cohen (1998: 15-17 y 115), parten de la base de que existen diferentes estilos cognitivos de aprendizaje y, por lo tanto, puede ser beneficioso para los aprendices, profesores o los evaluadores del programa, recoger este tipo de información junto con variables como la naturaleza de la tarea, los grados de motivación, etc. El último autor mencionado afirma que proponer actividades adecuadas a cada estudiante en particular vincula la competencia estratégica con los estilos cognitivos y otras variables personales, debido a la relación intrínseca que se mantiene entre estos dos aspectos.

- b) motivar a los alumnos para intervenir en sus procesos de aprendizaje mediante el uso de estrategias;
- c) promover el espíritu colaborativo entre el aprendiz y el profesor;
- d) lograr que los alumnos sean conscientes de las opciones que existen en el aprendizaje de lenguas, lo cual facilitará la autoconfianza y motivación en el aprendizaje;
- e) promover discusiones sobre el uso y el valor de las estrategias;
- f) incentivar el uso consciente y con un propósito claro de las mismas e intentar transferirlas a tareas similares fuera del contexto del entrenamiento;
- g) dar la posibilidad al estudiante de que monitorice su actuación y pueda evaluar la eficacia de las estrategias que utiliza;
- h) identificar las estrategias que los alumnos ya utilizan para que puedan reflexionar sobre los recursos con los que ya cuentan y cómo pueden movilizarlos más eficazmente;
- i) proporcionar oportunidades de práctica guiada y supervisada para la ejecución en el aula de las estrategias seleccionadas;
- j) desarrollar las destrezas lingüísticas mediante las estrategias de aprendizaje;
- k) indagar en la combinación de estrategias que afectan a diferentes dimensiones del entrenamiento para realizar una única tarea lingüística; y, para terminar,
- l) facilitar un proceso de aprendizaje más significativo y provechoso para el alumnado.

Además de estos objetivos, se tendrá en cuenta otra condición destacada por Oxford (2011: 176) para que el entrenamiento resulte eficaz: la importancia de conocer el bagaje cultural de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

2.3.3 Papel del profesor y del alumno en el entrenamiento estratégico

Son varios los papeles que desempeña el profesor durante un entrenamiento estratégico; algunos autores, como Cohen (1998: 98-99) destacan el rol de “diagnosticador”, agente de cambio y entrenador. A su vez, Ellis y Sinclair (1989: 10) y Cohen (1998: 65) añaden una función más instrumental, la de negociar con los

estudiantes los contenidos y la metodología del curso. El docente compartirá con ellos información sobre el aprendizaje de lenguas y los animará a que discutan e intercambien opiniones sobre ello. Su misión consistirá en ayudarles a ser plenamente conscientes de la amplia variedad de estrategias con que cuentan, lo cual les permitirá formular sus propias conclusiones y respetar los puntos de vista individuales. Es también competencia del profesor de lenguas indagar sobre cómo organizar un entrenamiento estratégico.

A su vez, en el contexto del entrenamiento, el papel del alumno será eminentemente reflexivo y estará abierto a la experimentación dentro del proceso de aprendizaje. Para poder comprender cómo se puede ayudar a un estudiante a mejorar sus perspectivas y capacidades en el aprendizaje, Ellis y Sinclair (1989: 6-7) toman como referencia una serie de características que suelen estar presentes en un buen aprendiz de lenguas:

- Los alumnos tienen consciencia plena y comprenden las razones de sus actitudes y sentimientos hacia el aprendizaje de lenguas y en relación a ellos mismos como aprendices de segundas lenguas.
- Son autocríticos.
- Son tolerantes y curiosos.
- Se autoevalúan y monitorizan su progreso de forma regular.
- Son realistas.
- Tienen tendencia a la experimentación.
- Se implican activamente en el aprendizaje.
- Son organizados.

2.3.4 Fases del entrenamiento estratégico

A partir de las propuestas de diferentes autores³⁵ se esbozan a continuación las fases de una secuencia de instrucción orientada a alcanzar un grado de autonomía y autorregulación satisfactorios en el aprendizaje de una L2:

- Fase de preparación del curso.

³⁵ Concretamente: Ellis y Sinclair (1989: 7, 12-16); Wenden (1991: 104); Oxford (1990: 204 y 2011: 180-189); Cohen (1998: 72) y Martín (2007: 82-86).

- Fase de práctica.
- Fase de evaluación.

2.3.4.1 Fase de preparación

En la planificación de un entrenamiento estratégico destacan los siguientes aspectos:

- a. Duración del curso.
- b. Ventajas e inconvenientes de los tipos de instrucciones.
- c. Procedimientos para seleccionar el grupo meta que recibirá la formación específica.
- d. Grado de concreción y profundidad que alcanzarán los contenidos estratégicos en el programa del curso.
- e. Breves indicaciones para el diseño de actividades de comunicación en este tipo de cursos.
- f. Pautas para la elaboración de instrumentos que permitan diagnosticar el perfil del grupo meta y monitorizarlo a lo largo del proceso.

Uno de los primeros factores que el docente deberá tomar en consideración para planificar el entrenamiento es el tiempo disponible según la modalidad más adecuada. Como se ha mencionado en el apartado 2.3.1, dedicado a los tipos de entrenamiento estratégico, existe la posibilidad de organizar seminarios fuera de un curso normal de lenguas. Sin embargo, varios autores (Oxford 1990 y 2011; Chamot, 2004; Grenfell y Harris, 1999) aconsejan que estas sesiones de formación se integren en la programación general del curso, aduciendo que, de lo contrario, los estudiantes pudieran no comprender los objetivos del mismo y se rebelen ante un entrenamiento estratégico que no esté lo suficientemente relacionado con las clases de la propia lengua meta. La intención última, por lo tanto, es que los alumnos entiendan el funcionamiento de las estrategias siempre conectadas con tareas reales de lengua con el propósito de que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo y puedan luego transferir estos conocimientos a otras áreas y tareas.

El hecho de que la programación del entrenamiento esté insertada en el programa del curso traerá ventajas tales como que “the students get accustomed to

having the teacher teach both the language content and the language learning and language use strategies at the same time”, (Cohen, 1998: 19). Otro factor a tener en cuenta en el proceso de organización es seleccionar al grupo meta en función de sus necesidades y también del nivel de competencia lingüística más adecuado para desarrollar un entrenamiento estratégico. En este sentido, Ellis y Sinclair (1989: 9) sugieren que un nivel intermedio-bajo es el que proporciona resultados más eficaces, “as the learners are usually able to complete activities in the target language, which provides additional language work, and already have some language learning experience to reflect on”. Ya que lo ideal es realizar la instrucción en la lengua meta, esto será más complicado en los niveles de iniciación, aunque, como afirma Oxford (2011: 183), en esos casos, también es posible combinar la L1 y la L2 durante el proceso de enseñanza.

Así pues, una vez que se ha seleccionado la tipología del curso y el grupo meta, se comenzará a preparar la integración del componente estratégico en el programa del curso y se prepararán los materiales y las actividades del mismo. Martín (2007) destaca un aspecto fundamental, a mi modo de ver, en la selección de objetivos y contenidos, pues aconseja no diseñar las actividades de comunicación a partir exclusivamente de los contenidos procedimentales o estratégicos, sino basándose en los contenidos lingüísticos y culturales del programa, “dado que las estrategias se entrenan para mejorar la realización de las tareas lingüísticas” y, de esta manera, se responde igualmente a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Por último, Martín (2007: 97) llama la atención sobre el hecho de que las actividades resulten interesantes para los estudiantes (tal como afirman Oxford, 1990 y Wenden, 1991), que reflejen el mundo real y se adapten al contexto de la clase (Nunan, 1989).

Al integrar los contenidos estratégicos, tendrá que decidirse igualmente qué tipo de enfoque se seguirá (según Martín, 2007), si estos se presentarán de forma explícita o implícita. Oxford (2011: 181) indica que son posibles diferentes niveles de concreción, siendo el último de ellos, según la autora, el más valorado:

Nivel 1. Instrucción estratégica ciega. Se integran las estrategias en los manuales de L2 pero no de manera explícita. A los alumnos se les dice lo que deben hacer pero pueden pensar que la estrategia forma parte de la tarea. En este formato, como indica Cohen (1998: 79), a pesar de que la toma de consciencia es un aspecto

crucial en este tipo de entrenamientos, puede que al no estar integrado en un curso general no se le proporcione al aprendiz la información y la práctica suficiente para permitir que ellos autorregulen completamente su proceso de aprendizaje. La razón es que al estar el entrenamiento descontextualizado, muchos de los estudiantes tienen dificultad en saber cómo y cuándo usar las estrategias a las que han sido expuestas, organizar y planificar su uso estratégico y transferir estrategias a través de las destrezas o tareas de aprendizaje.

Nivel 2. Instrucción estratégica con algo de información. El docente nombra la estrategia y explica para qué sirve, pidiendo a los alumnos que la utilicen.

Nivel 3. Instrucción estratégica informada. El docente o el libro de texto hace referencia a una determinada estrategia, demuestra cómo se usa, explica cuándo es útil y sus objetivos y pide a los estudiantes que la utilicen.

Nivel 4. Instrucción estratégica completamente informada. Esta contiene todos los pasos del nivel anterior, pero además los estudiantes realizan ejercicios prácticos sobre cómo reflexionar sobre una determinada estrategia, cómo evaluar su éxito, cuándo y cómo transferirla.

En este último aspecto radica el poder de un entrenamiento estratégico en L2 de generar autonomía, al permitir que los estudiantes asuman de forma voluntaria más responsabilidad en su proceso de aprendizaje y de esta forma puedan darle continuidad fuera del contexto de clase e incluso transferir las estrategias aprendidas a otras materias de estudio (Ellis y Sinclair, 1989: 2). Relacionado con lo anterior, Cohen (1998:17-19) y Oxford (1990: 207; 2011) afirman que resulta más eficaz aquel programa en el que los estudiantes están completamente informados del entrenamiento y en el que se describen expresamente las estrategias, se discuten y se refuerzan. De esta forma se ganará consciencia plena sobre el uso de estrategias en el aprendizaje y los alumnos podrán organizar y dirigir su aprendizaje de forma más evidente.

Otro aspecto de suma importancia es decidir cuál será la profundidad del entrenamiento en lo concerniente a las tipologías de estrategias que constituirán la programación del curso. La selección de estrategias será realizada en función de tres factores concretos:

a) teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje detectadas en la fase de diagnóstico.

b) considerando su utilidad para la mayor parte de los aprendices y su grado de transferencia a una variedad de situaciones y tareas de aprendizaje (Oxford, 1990: 204-5).

c) prestando atención a las características de la tarea lingüística que se va a completar (Wenden, 1991: 69).

Esta misma autora alude a tres tipos de contenidos específicos que deberían formar parte de los entrenamientos estratégicos:

- 1) estrategias de aprendizaje;
- 2) conocimiento metacognitivo; y, por fin,
- 3) contenidos actitudinales.

En lo que respecta al segundo ítem, el conocimiento metacognitivo, Wenden (1991: 152) defiende que se le ofrezca a los alumnos la oportunidad de desarrollar un buen plan de estudio a través de pautas de reflexión metacognitiva, como las siguientes:

1. Mis objetivos para las próximas semanas son...
2. Teniendo en cuenta las destrezas principales, la gramática y el vocabulario y la práctica para el examen, debo concentrarme en lo siguiente para alcanzar mi objetivo...
3. Las áreas temáticas en las que me voy a concentrar son...
4. Tengo la intención de usar los siguientes materiales...
5. Trabajaré de la siguiente manera...
6. Guardaré una copia de mis trabajos de la siguiente manera...
7. Evaluaré mi trabajo a través de...

A su vez, Oxford (2011: 180) propone que se incluyan estrategias relacionadas con temas afectivos, presentes en los procesos de regulación de estados de ánimo que pueden afectar al aprendizaje (ansiedad o motivación) y que resultan igualmente útiles para entender por qué normalmente se escogen estrategias relacionadas con los estilos cognitivos de cada estudiante. En consonancia con esta idea, Cohen (1998: 67) entiende que se deben seleccionar múltiples tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales):

Includes cognitive strategies for memorizing and manipulating target structures; metacognitive for managing and supervising their strategy use, affective for gauging their emotional reactions and lower anxieties, social for enhancing

learning, such as cooperating with other learners and seeking opportunities to interact with native speakers.

Para ilustrar cómo se puede completar la programación del componente estratégico, Wenden (1991: 74) formula algunas preguntas orientadoras del proceso de selección, como por ejemplo:

1. ¿Qué estrategias cognitivas deberían incluirse en la planificación del aprendizaje?
2. ¿Cómo se puede ayudar a que los aprendices sean más conscientes de sus problemas de aprendizaje de lenguas para que ellos mismos identifiquen los problemas con los que se encuentran?
3. ¿Qué criterios deberían aprender los estudiantes para evaluar los resultados de su aprendizaje?

Una vez que se ha escogido el grupo destinatario, se ha delimitado la estructura, amplitud, profundidad y enfoque del entrenamiento y el grado de concreción de contenidos del programa, en los primeros días del curso se recogerá información de los alumnos para diagnosticar con mayor precisión la situación del grupo meta. Oxford (2011: 182) llama la atención sobre una serie de características del aprendiz que se deben tener en cuenta:

- (a) Variables demográficas (edad, sexo, etc).
- (b) Nivel de escolaridad.
- (c) Otros factores que pueden condicionar el aprendizaje de la L2:
 - lengua materna
 - diferencias entre la L1 y la L2 en términos de características de las lenguas, nivel de competencia lingüística en L1 y L2
 - estilos de aprendizaje de lenguas
 - tipos de motivación para el aprendizaje de una L2
 - estrategias que ya usa normalmente el aprendiz
 - actitudes y creencias sobre la L2 sobre el aprendizaje de la L2 y sobre su cultura.

Para recoger datos sobre las necesidades y características de los estudiantes existen diferentes instrumentos: plantillas de observación, entrevistas, cuestionarios, juegos o discusiones abiertas (Oxford, 2011: 188). Otra posibilidad es que los alumnos elaboren informes introspectivos, como explica Wenden (1991: 81): “(...)

students can be asked to think aloud or introspect, orally reporting to a listener or into a tape recorder or writing down what they are thinking while doing a task”. Como describe esta autora, este tipo de auto-informes están basados en intervenciones que los alumnos elaboran mientras están realizando una tarea de lengua, lo cual proporciona además, de forma directa, información sobre el tipo de estrategias que el alumno utiliza. Si además los alumnos realizan esa tarea sin ningún tipo de instrucción estratégica y luego discuten cómo lo hicieron y de qué formas las estrategias utilizadas pueden haber influido en la realización de la tarea (Oxford, 2011: 188), se tratará de otro tipo de actividad para trabajar la plena consciencia sobre las estrategias. De esta forma, se establece una conexión entre las metodologías de instrucción y las tareas de aprendizaje de la lengua, lo cual permitirá que los estudiantes:

- a) reflexionen sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan normalmente³⁶;
- b) sean más conscientes de ellas con la intención de que puedan ampliar sus opciones de utilización; y, finalmente,
- c) deliberen sobre cómo aprenden mejor.

Toda esta información le proporcionará indicaciones al docente para realizar una selección programática de aquellas estrategias que mejor respondan a las necesidades detectadas en los estudiantes (Oxford, 1990: 204). Por otro lado, Ellis y Sinclair (1989: 9) explican que: “Ideally, the diagnosis is ultimately arrived at by the learners themselves; the teachers serve as catalysts in getting the process going”. En definitiva, conocer a fondo las características del grupo meta traerá consecuencias positivas como poder identificar las causas de posibles fracasos en el aprendizaje de una L2 (Wenden, 1991: 111):

One of the principal goals of strategy training is to alter students' beliefs about themselves by teaching them that their failures can be attributed to the lack of effective strategies rather than to the lack of ability or to laziness. By providing students (...) with experiences in which they see the effects of strategic effort, it is possible to change students' expectations for success and failure and to help them sustain strategy use (Borkowski et al., 1986).

³⁶ Ellis y Sinclair (1989: 9) sugieren algunos instrumentos de investigación creados por los siguientes autores: Oxford (1990); Willing (1989); Wenden (1991).

En el Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R Model) que presenta Oxford (2011), la fase de diagnóstico presta especial atención a conocer la cultura del alumno meta como un factor decisivo para que el entrenamiento estratégico tenga resultados excelentes, tal como lo expresa la propia autora: “Strategy assistance should pay positive attention to culturally valid strategies that learners already use but should also offer help regarding other potentially useful strategies, which might or might not be part of the learners’ home culture”. De esta forma la autora llama la atención sobre los diferentes bagajes educativos que caracterizan a diferentes sociedades y culturas y que conllevan diferentes tendencias o formas de aprender como culturalmente válidas. Por ese motivo, antes de empezar el entrenamiento estratégico en estrategias conviene ser consciente de los propios prejuicios o tendencias educativas del profesor y de los alumnos, con la intención de no limitar la selección de estrategias, sino de ofrecer nuevas estrategias que puedan ser útiles, tal como sugiere Oxford (2011: 177)

Por último, también los primeros días del curso y sin interferir en las labores de recogida de información para el diagnóstico, Ellis y Sinclair (1989: 7) recomiendan que el discente reciba preparación específica en tres áreas:

- *Psicológica*: a través de actividades centradas en fortalecer la confianza para experimentar con la lengua;
- *Metodológica*³⁷: gracias a actividades que ayuden a los alumnos a entender y usar el metalenguaje y a percibir más claramente los objetivos de aprendizaje racionales que subyacen a cada actividad;
- *Proceso de autorregulación o práctica en la autogestión del aprendizaje*³⁸: esas actividades les proporcionarán oportunidades para realizar opciones sobre su aprendizaje.

³⁷ La fase de preparación que se sugiere en el modelo CALLA (Cognitive Academic to Language Learning Approach), de O'Malley y Chamot (1990), se orienta, según Martín (2007: 73), en varias direcciones: dirigir la activación de conocimientos previos de los aprendices, organización de la lección, atención selectiva de palabras y conceptos clave que se van a presentar. Está, por lo tanto, más centrada en la preparación metodológica que en la psicológica de Ellis y Sinclair.

³⁸ El segundo término es la traducción propuesta por Martín (2007: 73).

2.3.4.2 Fase de práctica

Este estadio cuenta con diferentes pasos que se describirán a continuación:

a) *Presentación y uso guiado de la estrategia.* Es en este momento cuando se presenta el concepto y se realiza el modelado inicial de la estrategia, dándoles nombres simples, fácilmente recordables y añadiendo una explicación directa sobre el uso e importancia de la estrategia. Normalmente es el docente el que realiza esta fase, aunque Macaro, como señala Oxford (2011: 188), “opened the door for a student to lead this part”³⁹. Asimismo, en esta primera fase de práctica se recomienda que el programa cuente con actividades que pretenden desarrollar las estrategias metacognitivas, en la medida en que implican a los estudiantes en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, planificación, autoevaluación y monitorización del mismo.

b) *Secuencia de pasos y oportunidades de práctica guiada.* Los alumnos ensayan diferentes combinaciones, teniendo en cuenta los objetivos de las tareas y, al mismo tiempo, monitorizan su uso. El profesor proporciona la fase de “andamiaje” (scaffolding), que consiste en facilitar ayuda inicial que va siendo progresivamente retirada en aras de un aprendizaje autónomo (Martín, 2007: 76). Esta segunda fase contiene una mezcla de estrategias metacognitivas y cognitivas, más directamente relacionadas con las tareas de aprendizaje. Se sugiere también que la combinación de estas dos tipologías de estrategias facilita la posterior transferencia de conocimientos a otras tareas.

c) Se explota el significado de la estrategia. Se trata de una fase de consolidación en la que los profesores ayudan a los alumnos a identificar la estrategia y a decidir cuándo podrían usarla.

d) Se practica la estrategia en contextos auténticos de forma independiente. El que controla la práctica es el aprendiz, con una actividad dirigida por el docente.

³⁹ Lo mismo sucede en una de las sesiones propuesta en la parte empírica de este estudio, pues una de las alumnas del curso anterior fue la encargada de explicar esta fase de modelado de estrategias memorísticas a los alumnos. También a través de algunos workshops realizados en clase, otras alumnas hablaron y reflexionaron sobre este tema (Banco del tiempo, anexo 8 de materiales didácticos).

e) El último paso consistirá en la práctica controlada por el docente con una actividad dirigida por el aprendiz.

2.3.4.3 Fase de evaluación

Los estudiantes valoran la eficacia de las estrategias y aprenden cómo transferirlas a otras tareas o situaciones relacionadas. Para este fin, será necesario introducir actividades de autoevaluación (u otros instrumentos de recogida de datos, como diarios de aprendizaje) en las que los propios estudiantes analicen el uso de estrategias (Oxford, 1990: 208). Además de las observaciones realizadas por el docente en diferentes momentos del entrenamiento (recogidas en instrumentos como plantillas de observación, diarios del profesor, etc), los comentarios de discentes y docentes serán de gran utilidad para evaluar el grado de éxito del entrenamiento estratégico. Con base en Oxford (1990) se han elaborado los siguientes criterios de evaluación:

- a. El grado de logro en la realización de la tarea (“task improvement”).
- b. El desarrollo general a nivel de destrezas.
- c. El uso continuado de nuevas estrategias a lo largo del tiempo.
- d. El grado de transferencia de estrategias a otras tareas relevantes.
- e. La mejora en el desarrollo actitudinal de los estudiantes y en sus grados de motivación y creencias respecto al uso de estrategias en el aprendizaje.

En cuanto a la corrección en el empleo de una estrategia, esta no puede medirse de forma separada a la realización de la tarea lingüística (Martín, 2007: 77), por lo que la evaluación debe comprender no solo si la estrategia se ha utilizado correctamente, sino también si era la más indicada para realizar la tarea.

2.3.4.4 Revisión cíclica del entrenamiento estratégico

En consonancia con lo que indica Oxford (1990: 208) en cualquier esfuerzo de entrenamiento estructurado en diferentes fases, la evaluación de cada una de ellas sugerirá posibles revisiones y adaptaciones en varios ámbitos para futuras acciones: optimizar la calidad de los materiales didácticos, mejorar el análisis de las características y necesidades de los aprendices, reducir la amplitud y profundidad

del entrenamiento (en relación con el tipo de destrezas trabajadas y de estrategias), etc.

La revisión final del modelo de entrenamiento se acomete a través de varias fuentes de información (Martín, 2007: 117): evaluación final conjunta, datos recabados por el docente durante todo el proceso, valoración de los aprendices que, como recomienda Macaro (2001), deben llevarse a cabo con la ayuda de instrumentos de investigación que sirvan para evaluar el éxito de entrenamiento en la resolución de los problemas del aprendizaje (cuestionarios, entrevistas, discusión guiada con el conjunto de la clase). La revisión no termina aquí, sino que enlaza de forma circular con la fase siguiente del entrenamiento⁴⁰, tal y como se ilustra en la tabla 8, según el esquema adaptado de Oxford (2011: 184).

| CICLOS DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO (Oxford, 2011) |
|---|
| 1. El profesor evalúa las estrategias que forman parte de la interlengua de los alumnos y les proporciona situaciones de reflexión para que tomen consciencia sobre el aprendizaje. |
| 2. Después de realizar una determinada tarea, se propone realizar una lluvia de ideas sobre las estrategias utilizadas con la intención de aumentar el nivel de consciencia sobre este tema. |
| 3. El profesor o uno de los estudiantes hace referencia a algunas estrategias relevantes para la tarea y explica su funcionamiento. |
| 4. Los aprendices practican el uso de las estrategias, realizando diferentes combinaciones y supervisando su uso, mientras el profesor va cediendo progresivamente el control sobre el entrenamiento. |
| 5. Los estudiantes, evalúan, transfieren, expanden y adaptan las estrategias a las situaciones específicas de la tarea de forma cada vez más autónoma. |
| 6. Los aprendices continúan practicando mientras que la cesión del control por parte del profesor es casi total. Este sería un momento adecuado para realizar una evaluación formal que midiese el impacto del entrenamiento. |

Tabla 8. Modelo genérico, flexible y cíclico de instrucción directa en estrategias (Oxford, 2011: 184).

Para terminar, Nakatani y Goh (2007: 218), después de revisar algunos proyectos empíricos que tuvieron como base un entrenamiento en estrategias de comunicación aplicadas al desarrollo de la expresión oral, concluyen que la

⁴⁰ Véanse las pautas de revisión del entrenamiento en Martín (2007: 118).

enseñanza en el uso de estrategias produce resultados positivos, sobre todo en los casos en los que se incorporaron al programa del entrenamiento estrategias metacognitivas y actividades para aumentar la consciencia sobre el aprendizaje. De todas formas, estas autoras señalan que, a pesar de que es importante que aumente el uso de estrategias de comunicación después del entrenamiento, todavía se necesitan evidencias concretas que demuestren la relación directa entre la instrucción estratégica y el desarrollo de la L2. Para evaluar el efecto de un entrenamiento estratégico en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes es esencial introducir no solo tests relacionados con la competencia general del alumnado, sino también exámenes orales. De todas formas, señalan que el área que relaciona directamente las estrategias-competencia comunicativa merece mayor investigación.

A modo de resumen y en coherencia con lo expuesto anteriormente, se presenta la concepción de Cohen (1998: 73), quien estructura el proceso de práctica estratégica en cuatro fases:

- a. *Fase de planificación*: el docente presenta a los estudiantes la tarea de lengua. Se les pide que planifiquen cómo solucionarían ellos mismos la actividad y que especifiquen qué estrategias escogerían: por ejemplo, establecer objetivos, realizar la activación de conocimientos previos, predecir posibles dificultades, prestar atención de forma selectiva al aducto y educto lingüístico.
- b. *Fase de monitorización*: los estudiantes se concentran en el uso de sus estrategias y comprueban si han comprendido la información de forma adecuada. Por ejemplo: “they can use imagery, personalize the language task by relating information to background knowledge, reduce anxiety with positive self-talk, and cooperate with peers for practice opportunities”.
- c. *Fase de solución*: se espera que los alumnos encuentren sus propias soluciones para el problema lingüístico.
- d. *Fase de evaluación*: después de haber finalizado la tarea, el alumnado debe evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas durante el proceso.

De forma complementaria, la siguiente tabla presenta los elementos que, según Cohen (1998: 66), deben constar en un entrenamiento estratégico explícito:

| | |
|--|--|
| Componentes de un entrenamiento estratégico explícito | 1. Los estudiantes autodiagnostican su fortalezas y debilidades. |
| | 2. Se hacen más conscientes de lo que les resulta de ayuda. |
| | 3. Desarrollan una amplia variedad de destrezas para solucionar problemas. |
| | 4. Experimentan con estrategias de aprendizaje conocidas y desconocidas. |
| | 5. Toman decisiones sobre cómo deben abordar una tarea de lengua. |
| | 6. Monitorizan y autoevalúan su actuación. |
| | 7. Transfieren estrategias de forma exitosa a nuevos contextos de aprendizaje. |
| | 8. Es preferible la instrucción explícita en la fase del desarrollo, aplicación y transferencia de estrategias de aprendizaje. |

Tabla 9. Elementos obligatorios en la programación de un entrenamiento estratégico explícito (adaptado de Cohen, 1998: 66).

3 CAPÍTULO: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL

3.1 Características de la destreza de expresión oral

Alcanzar la competencia comunicativa suele ser, como ya se ha mencionado anteriormente, el objetivo fundamental de todo estudiante de una LE/L2. La perspectiva cognitiva subraya la capacidad del cerebro humano para configurar la realidad de forma diferente en función de cada sistema lingüístico. Aprender a comunicarse significa interiorizar una serie de “planes cognitivos” que los estudiantes de una lengua pueden utilizar para transmitir y recibir significados en situaciones concretas (Littlewood, 1994: 19 y 95).

Aunque comunicación y lengua están directamente relacionadas, no son el mismo fenómeno. Una de las actividades que puede tener lugar durante un acto comunicativo es la expresión oral y en ese contexto se desarrollan una serie de habilidades lingüísticas y sociales que permiten procesar, transmitir, intercambiar y negociar información entre uno o varios interlocutores (Pinilla, 2005b: 879; Briz, 2005: 221). Ese proceso no hace referencia únicamente “a la actualización del sistema lingüístico, sino también al uso de un conjunto de signos, sistemas y aspectos que, de forma natural, se ponen en funcionamiento en cualquier acto de comunicación humana” (Cestero, 2000: 69). El proceso de adquisición y de aprendizaje de los dominios lingüísticos y comunicativos se inicia en la comprensión oral y sigue en la expresión oral, para después acceder a las fases correspondientes al código escrito (Mendoza, 1996: 167). De hecho, la complejidad del código oral depende de la situación compartida y de los saberes implícitos sobre el tema tratado, pues existen una serie de factores que, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, pueden promover la eficacia comunicativa o, por el contrario, dificultar el proceso. En esencia, cuanta más información o nociones culturales compartan los

intervinientes en el acto comunicativo⁴¹, mayores posibilidades tendrán de éxito, tal como especifica Baralo (2000: 10-11):

La comunicación oral implica que las oraciones que se expresan están enlazadas con una enorme base de datos mental, entretejidas de una manera muy completa, de manera que el interlocutor pueda establecer relaciones entre lo que ya conoce y la información nueva: al hablar, normalmente ponemos por delante el tema – tópico- del que hablamos, en función de sujeto, y a continuación el foco – comentario – con la información nueva. (...) Todo acto de comunicación está basado en la expectativa mutua de cooperación entre el hablante y el oyente.

Como es lógico, la gramática de la lengua es semejante para las destrezas de producción, tanto expresión oral como escrita, en lo cual se incluyen las formas y los significados codificados en los diferentes niveles fónico/ortográficos, gramatical, léxico/semántico y sociopragmático. Las diferencias más evidentes entre ambas destrezas residen en el soporte físico, condicionadas, en el caso de la expresión oral, por el tiempo y la memoria. El factor tiempo establece la inmediatez y la sucesión de sonidos del habla y permite la verdadera interacción entre los interlocutores.

La mayor parte de los discursos orales se producen de forma espontánea en diferentes contextos y poseen diversas intenciones y necesidades. Como consecuencia de ello aparecen múltiples vacilaciones, no sólo a nivel morfosintáctico, gramatical o léxico, sino también a nivel de coherencia y cohesión textual. De lo anterior se deduce que las estructuras formales de la expresión oral suelen ser más sencillas y, como indica Baralo (2000: 12), abundan las siguientes situaciones:

- oraciones incompletas
- poca subordinación
- predominio de la yuxtaposición y la coordinación
- pocos conectores lógicos
- estructura de tópico/comentario más que de sujeto / verbo / objeto
- vocabulario generalizado
- repeticiones

⁴¹ Como conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, ciertos supuestos de partida, etc.

- falsos arranques y reformulaciones
- usos de muletillas
- abundancia de deícticos
- coloquialismos, vulgarismos
- apoyos lingüísticos acústicos (ritmo y acento)
- expresiones idiomáticas y frases hechas.

La corrección, autocorrección o el matiz retrospectivo en la oralidad se conseguirá mediante repeticiones, la expresividad y la comunicación no verbal.

Tanto en la escritura como en la oralidad las ideas se estructuran mediante la continuidad lineal y gracias a elementos supraoracionales (como los marcadores discursivos) o a la concordancia de tiempos verbales. Para buscar sentido a un texto se activan ciertas lógicas que se encargan de captar diversos niveles de significado y organización (Mendoza, 1996: 169). Los marcadores del discurso suelen sustituirse en la oralidad por marcas de tipo prosódico, gestual o paralingüístico, cuando no se convierten en las llamadas muletillas o expresiones de relleno. De esta manera, la unidad formal de los textos orales se realiza mediante la prosodia (por ejemplo, la entonación ascendente o descendente, indica el paso de una pregunta a una respuesta, etc).

Por otro lado, alcanzar el éxito en la comunicación implica una actividad conjunta entre emisores y receptores y otros condicionantes como los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. Esos mecanismos paralingüísticos (como la entonación, el acento, las pausas, la claridad o nitidez de la voz, o su ausencia, el ritmo, los suspiros, las risas, etc), dan una información valiosa al interlocutor sobre estados anímicos, procedencia, nivel cultural, intención, etc. Además, sirven para demarcar las diferentes partes del enunciado, distinguen las funciones comunicativas básicas, tienen una función expresiva y matizan las intenciones de comunicación (Cestero, 2000: 71-76). Se hará una breve descripción de cada una de ellas.

El sistema *proxémico* está conformado por los hábitos relativos al comportamiento y al ambiente, las creencias de una comunidad que tienen que ver con el uso y la distribución del espacio y por las distancias culturales que se mantienen en interacción (Baralo, 2000: 11; Cestero, 2000: 75).

El sistema *quinésico* está formado por los movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyéndose, además, dentro de él, aspectos tan relevantes como la mirada o el contacto corporal. De forma general, pueden distinguirse tres categorías básicas: los gestos, las maneras (formas de hacer movimientos y, en general, realizar actos no verbales comunicativos) y las posturas (posiciones estáticas que adopta o puede adoptar el cuerpo humano y que comunican activa o pasivamente).

Los elementos *paralingüísticos* y *gestuales* sirven también para activar la función fática y conativa del lenguaje, llaman la atención de los interlocutores sobre el texto, se utilizan para que el interlocutor no pierda el hilo de la conversación, suscitándole, por ejemplo, un nuevo argumento comunicativo.

Por último, el tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se ha denominado *cronémica*, que se define como la concepción, la estructuración y el uso que del tiempo hace el ser humano (Cestero, 2000: 75).

En definitiva, el aparente caos de la expresión oral no lo es tal, pues el discurso se organiza en secuencias proporcionales a través de mecanismos como los ya mencionados: coherencia y cohesión.

A su vez, las relaciones de coherencia son más amplias y globales (Mendoza, 1996: 172) pues se establecen gracias a las conexiones de significado que existen en un texto y entre los implícitos que aportan los interlocutores. Así pues, en la construcción de la coherencia interviene la implicatura, la negociación y la cooperación. La implicatura conversacional, en concreto, explica cómo es posible vehicular en nuestros enunciados más información de la que se ha codificado. Esa inferencia conversacional depende de la intencionalidad del hablante que indica directa e indirectamente la manera en que debe ser interpretado. A su vez, conversar es sinónimo de negociar, llegar a un acuerdo entre el emisor y el receptor. La búsqueda de acuerdo es el fin último de toda interacción y la forma lingüística, entendida ahora como estrategia para lograr una meta (Baralo, 2000: 21; Briz, 2005: 233). Por lo tanto, si el objetivo es conseguir una perspectiva global de lo que supone el aprendizaje de una segunda lengua (Littlewood, 1994: 44-45), entonces no se

podrán ignorar tres tipos de significado que subyacen a todo acto de comunicación oral:

1. El *significado literal* se refiere al significado convencional que aparecería en un diccionario o gramática, fuera del contexto comunicativo;
2. El *significado funcional* está relacionado con las diferentes funciones comunicativas o actos del discurso que se pueden expresar a través de idénticos exponentes lingüísticos; y,
3. El *significado social* hace alusión a la perspectiva interactiva del lenguaje, en el cual las formas que eligen los hablantes transmiten una información específica sobre cómo perciben la situación social y cómo es la relación entre ellos.

En la interacción el usuario actúa como hablante y oyente para construir una conversación mediante la negociación de significados en una progresión social, cultural y definida por sus propias expectativas sobre cómo se va a desarrollar la interacción. Las teorías inferenciales han aportado un marco iluminador para analizar el proceso de negociación del significado en el que destacan tres propuestas pioneras, como señala Baralo (2000: 22), que están al servicio de los interlocutores y se activan en una interacción comunicativa:

a) el Principio de Cooperación de Grice (1975) quien defendía que un enunciado es capaz de entenderse completamente gracias al proceso inferencial y a la implicatura conversacional.

b) el Principio de Cortesía de Leech (1983) se fundamenta en la escala pragmática de coste-beneficio, teniendo en cuenta que siempre se ha de evitar todo lo que suponga un coste para el interlocutor.

c) el Principio de Relevancia de Sperber y Wilson (1986) sirve de soporte a los anteriores. El oyente espera que el hablante sea “relevante” en lo que dice; que contribuya a enriquecer su conocimiento del mundo y cuanto menos esfuerzo tenga que hacer para inferirlo, más provechoso, más relevante será el enunciado.

Así pues, la coherencia dentro del discurso estará relacionada con la organización temática, bien en concordancia con el tipo de texto al que pertenece, bien con la organización interna que mantiene. Esto implica que durante la

exposición (oral o escrita), los contenidos aparecen progresiva y correctamente relacionados, se evita la aparición de ideas sueltas o confusas y la repetición de las mismas. Mendoza (1996: 169) resalta la importancia de la coherencia en la conversación, como factor aglutinador y de unicidad del discurso. En el discurso oral es importante saber reaccionar adecuadamente ante las preguntas o situaciones comunicativas que aparecen, proporcionar la información adecuada, preguntando por lo que no se conoce o comprende y responder de acuerdo con la situación. De la adecuación a la situación, de las características del destinatario y del fin y objetivo que se persigue depende el éxito de dicha comunicación. Por consiguiente, la competencia pragmática propicia la correcta realización de funciones comunicativas, secuenciando las intervenciones según esquemas de interacción, de transacción, de estilo y registro.

En el contexto de una interacción comunicativa más extensa (como en un diálogo, un debate, una sesión informativa, etc), es posible que el emisor o usuario de la lengua produzca un texto oral o realice una exposición prolongada para transmitir su mensaje ante uno o varios oyentes, esa actividad se puede definir como un monólogo. El MCER (2001: 61), además de proporcionar escalas ilustrativas para describir la expresión oral en general, establece la diferencia entre el *monólogo sostenido* referido a la argumentación (como el que puede tener lugar durante un debate), o el *monólogo sostenido* relacionado con la presentación de experiencias, emisión de comunicados o declaraciones públicas (en los que se transmite información, se dan instrucciones, se pronuncian discursos en reuniones públicas o se profieren conferencias, sermones, espectáculos, etc).

El estudio empírico que se presenta a partir del capítulo 4 se ha centrado en la destreza de expresión oral, más concretamente en la actividad del monólogo sostenido destinado a describir experiencias, en tanto que esta variante recoge un campo de acción más amplio que el monólogo sostenido referido a la argumentación y puede resultar más rentable para los objetivos de aprendizaje de los estudiantes que participaron en la investigación. En el apartado 6.4.4.1 de este documento, concretamente en la tabla 20, se reproducen las escalas del MCER (2001) para monitorizar el desarrollo de esta variante.

En conclusión, la adquisición de la competencia comunicativa oral se completa con el acceso a un conjunto de informaciones relacionadas con la

diversidad intercultural y con el estudio de los comportamientos o conductas sociales en el uso de una determinada lengua en una situación de comunicación (Briz, 2005: 236): cómo cooperar, cómo velar por el equilibrio de las imágenes, cómo evitar conflictos, cómo solicitar el turno, cómo atenuar, etc. Por todo ello se considera el diálogo como punto de arranque de las actuaciones de cariz pragmático en los estudios lingüístico – comunicativos (Mendoza, 1996: 169).

3.1.1 Elementos de la conversación como unidad básica de comunicación

Para concluir la descripción de la destreza de expresión oral, se considera relevante hacer referencia, de forma somera, a los elementos que conforman la estructura de una conversación oral: enunciado, secuencia conversacional, turno, superposiciones y vacíos de habla. En primer lugar, el *enunciado* (Mendoza, 1996: 176-177) es la producción lingüística o enunciación de un interlocutor dentro de un turno concreto. A su vez, la *secuencia conversacional* es el segmento del discurso que incluye dos o tres enunciados consecutivos, resultantes de la interacción cooperativa entre interlocutores. Una secuencia bien formada gramaticalmente no es sinónima de secuencia coherente, pues la coherencia semántica depende de los implícitos compartidos y de la adecuación a las normas. La delimitación de secuencias viene dada por los cambios en el contenido, asunto o tema. Por último, *turno* es cada ocasión en que un interlocutor emite enunciados correspondientes a una secuencia conversacional y que interviene de forma interactiva. *Superposiciones* son enunciados de distintos interlocutores que parcial o totalmente se emiten al mismo tiempo y, *vacíos de habla* son lapsus, intervalos, silencios.

3.1.2 Didáctica de la expresión oral

Teniendo en consideración los aspectos descritos en los dos apartados anteriores, la programación de un curso que pretenda impulsar la destreza de expresión oral contemplará una serie de objetivos que van más allá de alcanzar la gramaticalidad de lo oral y que se extienden a los siguientes parámetros (Briz, 2005: 233):

- integración de destrezas;

- pronunciación y dominio de la nueva base articulatoria;
- reconocimiento del léxico y recursos morfosintácticos;
- familiarización con los grados de coloquialidad y los diferentes registros;
- interpretación de enunciados;
- el grado de adecuación y eficiencia pragmática;
- desarrollar habilidades de carácter cognitivo y lingüístico;
- perfeccionamiento de la conversación (necesidad de dar y tomar el turno de palabra, etc); y, por último,
- la monitorización de la producción, para que los estudiantes sean más conscientes de los apócope, repeticiones o formaciones agramaticales y puedan corregirlos.

El procedimiento más eficaz para desarrollar la expresión oral será a través de la misma interacción o práctica de la oralidad. Los contenidos que se planteen respetarán el principio básico de integración de destrezas⁴², se adecuarán a los niveles de aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, constituirán ejercicios que integren los ejes básicos de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código⁴³.

A su vez, todas las actividades deben ser significativas, de preferencia tratarán temas cercanos al alumno, serán abiertas y, sería aconsejable que incluyesen observaciones claras en que las dificultades aparezcan dosificadas. La competencia estratégica tendrá el relevante papel de compensar el posible desequilibrio entre los medios de que dispone el alumno y lo que quiere realmente expresar.

Así pues, el perfeccionamiento de las destrezas conversacionales, como ejercicio esencial para el desarrollo de la expresión oral, constituye un objetivo amplio y complejo, que recoge dentro de sí otros objetivos específicos. Baralo (2000: 16) destaca las habilidades de carácter cognitivo que se desarrollan mediante la conversación: hacen posible la recuperación de datos y su organización coherente para posteriormente poder perfilar las propias opiniones y recurrir a diferentes

⁴² En las situaciones comunicativas reales todas las destrezas suelen aparecer integradas, bien de forma simultánea (escuchar un mensaje del contestador y tomar nota) o sucesiva. Existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin un orden establecido (Pinilla, 2005b: 882).

⁴³ Como explica Pinilla (2005b: 879), son elementos recogidos en el conocido acrónimo de Hymes (1974) SPEAKING.

tipologías discursivas (argumentar, describir o narrar). La mencionada autora insiste en la integración de actividades no solo de carácter lingüístico (relacionadas con el plano fonético-fonológico, la riqueza y precisión del vocabulario, la corrección gramatical, etc.), como también del plano pragmático-discursivo, pues alude a la importancia “de una buena interacción con las personas que dominan más la lengua” y a la capacidad “de interpretar los sentidos de los enunciados en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que se recibe y que se debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas conversacionales”.

En coherencia con lo anterior, se presentarán una serie de propuestas para diseñar una programación didáctica que esté orientada a desarrollar la expresión oral, siendo imprescindible que se trabajen los diferentes planos de la competencia comunicativa, como se describirá a continuación: plano lingüístico, sociolingüístico, pragmático-discursivo y estratégico (objeto principal de esta investigación).

3.1.2.1 *Plano lingüístico*

Una de las primeras dificultades con la que se encuentran los estudiantes de L2 pertenece al plano lingüístico, concretamente en el área de la fonética, pues los estudiantes deben percibir los sonidos propios de la lengua que aprenden, que muy probablemente no coinciden en su totalidad con los de la L1. El aprendiente tendrá como objetivo dominar la nueva base articulatoria que caracteriza la lengua meta (Baralo, 2000: 16, 19). Como corrobora Matute (2005: 469), en este plano la mayoría de las dificultades que manifiestan los alumnos de lengua extranjera provienen de la transferencia de los hábitos articulatorios de la L1. Matute (2005: 471) analiza las actividades de práctica fonética que se incluyen en los diferentes manuales de clase y concluye que las actividades de registro (audición, discriminación y transcripción) son las más comunes en los métodos, igual que las actividades de relación o distinción en sus diferentes formas. Llama la atención que la autoevaluación se fomenta en muy pocos métodos y, además, esta autora destaca otro aspecto relevante referente a los métodos analizados: en ellos la pronunciación se enseña a partir de la lengua escrita. Para ella, una de las tareas imprescindibles es disociar la práctica fonética de la lengua escrita y destacar la idiosincrasia de la L2 frente a la L1 para que las dificultades detectadas no afecten a la interacción comunicativa. Y recalca la siguiente idea (Matute, 2005: 473):

Resulta fundamental desterrar de nuestras clases la idea de que el español se pronuncia como se escribe, pues no ayuda a los aprendices no nativos.

Por lo tanto, con el objetivo de trabajar de forma sistemática la corrección fonética se propone introducir en la programación ejercicios en los que el alumno, primero, identifique y discrimine los sonidos específicos de la lengua meta y, posteriormente, seleccione, reproduzca y autoevalúe aquellos sonidos que puedan causar interferencias en la comunicación (preferentemente la selección de sonidos que se trabajará será realizada tomando como base estudios de interlengua de los alumnos meta). Finalmente, será esencial que el aducto lingüístico que se trabaje provenga de comprensiones auditivas o audiovisuales y no de textos escritos.

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas y tomando como referencia el comportamiento lingüístico de los alumnos lusófonos de ELE, las deficiencias que surgen en el campo léxico, gramatical y sintáctico tienen frecuentemente un origen interlingual, producto de una transferencia lingüística negativa que afecta a diferentes ámbitos, como, por ejemplo, los paradigmas verbales, sustantivos heterogénicos, heterotónicos y heterosemánticos, el uso de verbos pronominales⁴⁴, etc. La propuesta didáctica para subsanar este tipo de comportamientos será recurrir a la lingüística contrastiva y diseñar actividades en las cuales los alumnos tengan la oportunidad de reflexionar sobre la forma específica de algunos vocablos que pueden provocar interferencias entre la L1 y L2.

3.1.2.2 Plano sociolingüístico

En este plano será necesario incidir en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía que difieren tanto entre una lengua y otra, expresiones de sabiduría popular de la lengua meta (refranes, modismos y dichos) o diferencias de registro. En relación con este aspecto, Briz (2005: 232) señala que el análisis del discurso oral ha favorecido el estudio de la *variación léxica de acuerdo con la situación de comunicación, el fin de la misma y las características de los usuarios* que participan en la misma. Se plantea ahora el aprendizaje del léxico informal de las frecuencias léxicas coloquiales, el empleo de *proformas* que pueden

⁴⁴ Véanse los estudios realizados en esta área por Vigón (2005).

expresarlo todo o casi todo. Por último, pertenece a este plano el tratamiento de las diferentes variedades dialectales de la lengua y acentos.

3.1.2.3 *Plano pragmático-discursivo*

Para participar de forma eficaz y apropiada en una conversación, además de desarrollar la destreza de comprensión auditiva, será necesario adquirir un conjunto de habilidades que se pueden englobar bajo el término de destrezas conversacionales de las cuales algunas se enmarcan en el plano pragmático-discursivo. Este campo se centra en la adecuación interactiva emisor-receptor-situación y en el aspecto estilístico-expresivo. Relacionadas con lo anterior se identifican otras categorías pragmáticas como las relaciones temporales y modales, los marcadores discursivos, el orden pragmático, intensificadores, atenuantes, etc. Estas habilidades pueden estar condicionadas culturalmente y, por tanto, ser distintas en la cultura del alumno en relación con la de la lengua meta, lo cual se reflejará en el uso de recursos paralingüísticos diferentes, quinésicos y proxémicos (tal como se ha descrito anteriormente, véase apartado 3.1). Una de las habilidades específicas, relacionadas con la competencia pragmática, es la necesidad de dar y tomar el turno de palabra con las estrategias adecuadas para cada caso. Los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes dificultan el desarrollo de esta actividad, como destaca Baralo (2000: 14), pues son dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación.

Todavía dentro de este campo, es necesario hacer referencia a la interpretación de enunciados. En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como top-down, del todo a las partes, más que como bottom-up, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de ELE es necesario que las actividades que se planteen se centren también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje (Baralo, 2000: 17). Este aspecto ha de ser objetivo de cualquier programación y base imprescindible en la elaboración de materiales didácticos.

El estudio del discurso oral también ha demostrado que muchas *formas verbales*, antes que tiempo, *expresan valores modales o modalizadores*⁴⁵ (esto es, que el aspecto domina sobre el tiempo). El futuro deja de ser una marca temporal para expresar suposición (*estarás pensando que soy tonto*), o de probabilidad (*ahora estarán bailando*). Por lo tanto, la elección de un tiempo o de un modo entre varias opciones supone siempre un efecto de sentido, un efecto pragmático (Briz, 2005: 231).

Por último, la función de conexión discursiva enlaza con dos actividades del habla (Briz, 2005: 228): la *actividad argumentativa* (guías que manifiestan las intenciones del hablante al tiempo que instruyen al oyente en la interpretación), la *actividad formulativa y estructuradora* (actúan como elementos de estructuración, se trata de la función metadiscursiva). El empleo de conectores de diferentes tipos es fundamental: argumentativos, de adición, de oposición, de consecuencia, causa, justificación, condicionalidad.

3.1.3 Tipos de actividades adecuadas para desarrollar la expresión oral

Las actividades que se planteen promoverán el desarrollo de capacidades comunicativas a través del intercambio comunicativo y será el uso de la propia lengua oral el instrumento de aprendizaje más conveniente. A continuación se describen algunos tipos de procedimientos vinculados a los objetivos anteriores:

- Se mostrarán diferentes tipologías discursivas de producciones orales para que los alumnos realicen una adecuada comprensión de las mismas y se familiaricen con las características de cada una de ellas (entrevistas, debates, monólogos, etc).
- Dentro de las propuestas didácticas que den respuesta a las necesidades del discurso oral previamente identificadas en cada uno de los planos, se pueden trabajar:

⁴⁵ La *modalización* en la que se engloban *la cortesía, atención, énfasis* ha sido otro de los focos de interés del discurso oral. Modifican la intervención de un hablante, su fuerza ilocutiva, imprimiendo mayor objetividad o intensificando el acuerdo o el desacuerdo (Briz, 2005: 229).

- a) Las *destrezas conversacionales* mediante la observación, seguida de práctica, facilitando al alumno muestras de lengua reales para aclarar aspectos como las fórmulas de tratamiento entre los hablantes de español, el uso de argot o jergas, o los mecanismos que regulan toda conversación.
- b) Trabajar con *técnicas teatrales, dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones* con el objetivo de reproducir contextos en los que los procesos de recepción y producción de mensajes sean naturales. Estas técnicas acercan al aula las situaciones comunicativas del exterior a través de la dinámica de grupos, consiguen deshinibiciones y crean las bases para una buena comunicación en el aula (Pérez Gutiérrez, 1993; Dorrego, 1997).
- c) Al reproducir tareas de la vida real que impliquen interacción (como los debates, etc), con las técnicas dramáticas antes mencionadas, se consigue que el alumno ponga en práctica microdestrezas como:
- apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
 - apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
 - introducción de temas nuevos, retomar el tema;
 - estrategias para enriquecer la competencia sociocultural; y, finalmente,
 - colaboración con el oyente: el saber dar señales de comprensión e incomprensión, mantener la palabra o saber cederla.
- d) Abordar el plano discursivo con la intención de analizar la estructura y jerarquización de ideas, supervisando el uso de conectores (buscando la variedad, intentando sustituir, en un registro formal, las muletillas o palabras de apoyo de la producción oral por elementos supraoracionales). Se ofrecerán al alumno muestras de lenguas reales con el objetivo de que sea el discente quien infiera el uso de cada uno de ellos y luego las ponga en práctica en diferentes actividades.

3.1.4 Fases en la enseñanza de la destreza oral

Se distinguen dos fases en la enseñanza de la expresión oral: asimilación y creación.

a) La *asimilación* está relacionada con la comprensión auditiva; primero se presenta la muestra de lengua, luego la práctica controlada. En la primera parte se presta más atención a los aspectos formales y menos al contenido (memorización de diálogos cortos y actividades de repetición). Son las llamadas *actividades de producción formal*.

b) La *creación* consta de dos etapas: una primera en que se encuentra una *producción dirigida* y otra de *producción libre*, en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de las actividades. Estas actividades respetan el desarrollo interlingüístico natural e inciden en la expresión espontánea y significativa. Dan importancia al significado y a los contenidos y se pueden desarrollar a través de actividades como los monólogos o de interacción, en este sentido, existe una variada tipología de discursos hablados (Moreno, 2002: 41). Las actividades dependerán del nivel, del grado de formalidad y del canal utilizado. Se pueden distinguir:

a) *Diálogos o conversaciones*: en los niveles iniciales se puede trabajar con microdiálogos, en los que se repiten estructuras básicas; más adelante se podrá recurrir a los diálogos abiertos, donde se introduce una verdadera necesidad de comunicación.

b) *Encuestas y entrevistas* (adecuadas para cualquier nivel, pues sólo varía el grado de dificultad de los contenidos y temas). En los niveles iniciales se recomiendan pequeñas encuestas. Se pueden realizar dentro de la clase o a otros estudiantes ajenos al contexto educativo. Preparación (selección del tema, preguntas, vocabulario, formas gramaticales, entrevista, post-actividad como resumen, etc).

Sería recomendable que las actividades presentasen los objetivos y los procedimientos de forma clara y se tomase en consideración las siguientes fases de elaboración que coinciden en su mayoría con los establecidos para el enfoque por tareas:

1. *Pre-actividad*. En esta fase se presenta la motivación para realizar la tarea, se desarrolla el conocimiento sobre el tema que se va a trabajar. Se explica en qué consistirá la tarea final.

3. *Desarrollo*. Se plantean aquí tareas posibilitadoras que trabajen con los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.
4. *Realización de la tarea final*.
5. Como post-actividad se *evalúan* los resultados, se *sistematizan* reglas gramaticales, contenidos, etc. También es posible plantear actividades de *ampliación de la tarea*. En el siguiente apartado se abordará con mayor detenimiento el concepto de evaluación, su definición, modalidades y aplicaciones didácticas.

3.2 La evaluación en el contexto de enseñanza de una L2

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. (Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes)

En el contexto educativo la evaluación es una herramienta indispensable para valorar la evolución de todos los elementos que forman parte del proceso: no solo facilita el diseño de objetivos didácticos y reúne evidencias sobre la competencia del uso de la lengua que poseen los aprendices, sino que además permite la comprensión de la eficacia de métodos y materiales concretos y la satisfacción del alumno y del profesor (MCER, 2001: 177; Bordón, 2005: 983). La tabla 10 describe las características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, tres tipos de evaluación que inciden, sobre todo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y resultan, por ese motivo, esenciales para el proyecto de investigación que se describirá con más detalle a partir del capítulo 4.

| TIPOS DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE | | | |
|---|---------|--|--|
| FINALIDAD | FASES | OBJETIVOS | DECISIONES A TOMAR |
| DIAGNÓSTICA | INICIAL | <ul style="list-style-type: none"> Identificar las características de los participantes en el curso; Identificar las características del contexto; Valorar el programa; | <ul style="list-style-type: none"> Admisión, orientación, organización de grupos de aprendizaje; Adaptación, |

| | | | |
|-----------|----------|--|--|
| | | | ajuste e implementación del programa. |
| FORMATIVA | CONTINUA | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autonomía del estudiante; • Guiar el proceso, promover el uso de estrategias de producción, de interacción, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; • Mejorar las posibilidades personales de los participantes; • Dar información sobre evolución y progresos; • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa; • Optimizar el programa en su desarrollo; • Facilitar retroalimentación al estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias didácticas, rol del docente, etc.); |
| SUMATIVA | FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el grado de consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no. • Comprobar la validez del programa en relación con las necesidades previstas. | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción, certificación, reconsideración de los participantes; • Aceptación o modificación del programa propuesto. |

Tabla 10. Fases y finalidades de la evaluación durante el proceso de aprendizaje (adaptado de Puig, 2008).

La misión fundamental de la *evaluación diagnóstica* es recoger información suficiente para poder adaptar los contenidos del programa al perfil del grupo meta y dar así respuestas más ajustadas a sus necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje. La segunda función es formar a quien aprende (Álvarez, 1996: 198;

Bordón, 2005: 983) y, al mismo tiempo seguir recogiendo datos sobre las dificultades o el progreso del estudiante y de la pertinencia del programa implementado. Se trata de una *evaluación formativa* en la fase de evaluación continua⁴⁶ que persigue el objetivo último de desarrollar la autonomía del alumno y proporcionar feedback constructivo al estudiante. Por último, surge la evaluación correspondiente a la fase final del curso, la *evaluación sumativa*, que pretende, como se dice en la tabla anterior, “valorar el grado de consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no”.

3.2.1 Modelo adoptado para la evaluación de la expresión oral

Los rasgos característicos de las destrezas orales (tales como las variedades dialectales, sociales e individuales en el acento, la entonación o la pronunciación, etc.) se deben tener en cuenta no solo para su aprendizaje en el aula, sino también a la hora de la evaluación (Bordón, 2005: 986). La dificultad, según esta autora, es concretar en un momento dado los resultados de aprendizaje y encontrar un equilibrio entre el rigor y la libertad de expresión. En consecuencia, Álvarez (1996: 199) afirma que “resulta relativamente fácil valorar el uso adecuado y apropiado de la lengua, pero es imposible calificarlo, es una actividad artificial”. Por ese motivo, será necesario recurrir a instrumentos de evaluación que garanticen su efectividad y que integren los siguientes requisitos: a) validez; b) fiabilidad; c) viabilidad.

a) Tomando como ejemplo la expresión oral, el momento de evaluación será válido si se realiza a través de tareas de uso de la lengua que le permitirán inferir al docente si el alumno sabe utilizar la lengua hablada para comunicarse de manera efectiva (Bordón, 2005: 984). En este sentido, la autenticidad del examen es esencial en la evaluación comunicativa de la lengua. Si se han diseñado pruebas válidas, éstas producirán muestras de lengua diferentes según los candidatos y no se podrán calificar por medios objetivos. Se recurrirá a un evaluador y por lo tanto a la

⁴⁶ La evaluación continua no siempre requiere elaborar pruebas específicas, pues la actuación del aprendiz en las tareas diarias constituirá una muestra suficientemente relevante de su competencia. Sin embargo, el profesor debe contar con instrumentos evaluadores capaces de recoger esas muestras de lengua, como parrillas de observación directa, etc. Si además el evaluador diseña algún tipo de cuestionario y lo administra de forma periódica, éste le puede proporcionar información acerca de cómo ha llegado el aprendiz a ese resultado (Álvarez 1996: 203; Bordón, 2005: 999).

corrección subjetiva. En la calificación de las pruebas orales, para paliar desviaciones (Bordón, 2005: 997), se utilizan escalas que, con la definición de diferentes criterios, describirán distintos niveles de actuación y proporcionarán una base objetiva para interpretar resultados, garantizando la fiabilidad de los valores asignados a la actuación de los alumnos. Esos niveles de actuación especificarán lo que el aprendiz debe poder hacer y estos se corresponderán con los objetivos, los contenidos y el nivel del curso.

b) La fiabilidad se basa en la consistencia de los resultados de las pruebas (Bordón, 2005: 985). En general, las que plantean respuestas cerradas (selección múltiple, por ejemplo), proporcionarán respuestas más estables, calificables objetivamente a través de plantillas o lectura óptica, ofreciendo resultados consistentes que realmente correspondan a tareas del uso de la lengua.

c) La viabilidad exige que el examen resulte aceptable para la persona que lo realiza, en relación con la cantidad de tiempo disponible que permita recoger una muestra de lengua suficiente y a la claridad en las indicaciones sobre la fase de elaboración (Bordón, 2000: 155).

En el marco de una evaluación formativa y continua, uno de los instrumentos que permite realizar la evaluación de la producción oral de forma más sistemática es la elaboración de parrillas de observación, con el objetivo de corregir o mejorar los procesos de aprendizaje e inducir cambios en la enseñanza. Con este tipo de instrumentos, que establecen criterios específicos de corrección, aumenta la validez y la fiabilidad de la prueba y se reduce el grado de valoración subjetiva, inherente a la evaluación de la expresión oral.

3.2.2 Diseño de actividades de evaluación de la expresión oral

Las pruebas de evaluación mantendrán la coherencia metodológica con el proceso de aprendizaje, integrando los mismos objetivos y contenidos del curso y, como se ha visto anteriormente, garantizarán la fiabilidad, viabilidad y validez para extraer datos pertinentes que permitan tomar decisiones acerca de lo que un aprendiz sabe o puede hacer en términos de uso de la lengua.

La expresión oral resulta difícil de aislar de otras destrezas, especialmente de la comprensión auditiva. Criterios como la adecuación a las diferentes situaciones de

comunicación o su pertinencia en relación con la formulación del contenido, la elección del tono y registro, serán útiles para valorar las intervenciones de los estudiantes. A su vez, se valorarán los siguientes criterios en las intervenciones:

- fluidez y ritmo adecuados
- corrección fonética y adecuada pronunciación
- corrección gramatical, léxica y adecuación pragmática y discursiva
- coherencia
- mantenimiento de la interacción a través del adecuado empleo de recursos y estrategias.
- uso de estructuras sintácticas apropiadas
- presencia de titubeos, pausas significativas, repeticiones, falsos comienzos, interrupciones...
- la intencionalidad o funcionalidad de los intervalos, lapsos, silencios, etc.

Tomando como base Bordón (2005: 995-996), dentro de los posibles tipos de pruebas que pueden ser utilizadas para evaluar la expresión oral, la tabla 11 recoge algunos criterios que fueron utilizados para construir las parrillas de observación de la expresión oral, en la presentación o exposición de un tema, durante el proyecto de investigación, como se describirá posteriormente a partir del epígrafe 6.4.4 y hasta el 6.4.4.3.

| TIPO DE ACTIVIDAD | RESPUESTA | VENTAJAS | DESVENTAJAS | TIPO DE EXAMEN | CORRECCIÓN |
|------------------------|-----------|--|---|--|------------|
| Exposición de un tema. | Libre. | Proporciona información acerca de los conocimientos gramaticales, léxicos y pragmáticos del candidato. | Puede resultar un poco artificial, excepto si se trata de temas de tipo empresarial o didáctico que requerirían la tarea en un contexto real. | Todos los tipos. Para niveles: intermedio-alto, avanzado, superior. | Subjetiva. |

Tabla 11. Tipo de prueba para evaluar la exposición de un tema (adaptado de Bordón, 2005: 995-996).



PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO





4 CAPÍTULO: BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Definición de objetivos

En los apartados siguientes se presentarán los objetivos generales y específicos que estructuraron la presente investigación. Posteriormente se hará alusión a las hipótesis, preguntas de investigación, problemas y metodología utilizada en el estudio.

4.1.1 Objetivos generales

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, uno de los objetivos generales de esta investigación es comprender e interpretar de forma adecuada la realidad del aula. Esta comprensión no es un fin en sí misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica, para poder dar respuesta de forma más eficaz a las necesidades subjetivas y objetivas detectadas en los alumnos del grupo meta (Camps, 2001: 10). Entrelazando las dimensiones del aprendizaje, enseñanza e investigación, me propuse comprobar si un entrenamiento en el que se promueve la autorregulación estratégica resulta eficaz para que los alumnos meta hagan un uso más adecuado de la lengua extranjera (LE), concretamente en la destreza de expresión oral. Por lo tanto, tomando como punto de partida la base teórica existente, se persiguen tres objetivos generales:

1. Ampliar el marco de acción didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica integrando de forma explícita este componente en la programación general de un curso. Para tal fin, será necesario incorporar el desarrollo de las

estrategias del aprendiz en la programación didáctica del grupo meta con el fin de desarrollar la autonomía del alumno en su aprendizaje;

2. Favorecer la reflexión sobre todos los elementos y factores implicados en la enseñanza de una lengua extranjera. Esto permitirá mejorar la comprensión del sentido didáctico y pedagógico de la autonomía (Vieira, 1998), optimizando el proceso y, en consecuencia, regenerando la competencia y autonomía docente y discente. Si bien el foco de interés de esta investigación es mayormente el alumno, se prestará atención al rol del docente;
3. Conseguir que los alumnos del grupo meta alcancen un mayor grado de dominio en su competencia lingüística y comunicativa, con un énfasis especial en la expresión oral, en consonancia con los objetivos de aprendizaje del curso.

4.1.2 Objetivos específicos

Una de las claves para que el proyecto general resulte eficaz es que este se adapte, en la medida de lo posible, a las características del alumno meta. En este sentido, interesa conocer en detalle su perfil y profundizar en la forma en la que este se enfrenta al proceso de aprendizaje. En consecuencia, el docente podrá orientarlo para que él/ella pueda desarrollar su competencia autónoma y estratégica, y eso le permita participar de forma adecuada en las tareas o situaciones de comunicación real. Se ha delimitado el campo de investigación a uno de los contextos de comunicación que resulta más exigente para el aprendiz de LE, el que se produce a través de la expresión oral. Así pues, se formulan tres objetivos específicos para esta investigación:

1. Que los alumnos amplíen su capacidad de autorregulación en la destreza de expresión oral, lo cual les permitirá realizar las tareas de comunicación en la variante de monólogo sostenido con mayor éxito;
2. Relacionado con lo anterior, se pretende que los alumnos puedan desarrollar mecanismos de reflexión y monitorización sobre diferentes dimensiones (emocional, social, lingüística y procesual) que les aporten mayor seguridad y motivación para el aprendizaje de lenguas y, concretamente, en las tareas relacionadas con la producción de un monólogo sostenido;
3. Que al desarrollar un auto y metaconocimiento sobre su propio proceso de aprendizaje, puedan aplicar su competencia estratégica en otros contextos de aprendizaje de forma transversal, no solo en la asignatura de Español Lengua Extranjera.

4.2 Hipótesis, problemas y preguntas de investigación

Según las fuentes consultadas, la investigación en adquisición o aprendizaje de L2 ha ido ampliando su foco de estudio desde el resultado de lo que los alumnos aprenden o adquieren, hasta cómo lo adquieren, es decir, centrándose también en el proceso. Esto implica, entre otros aspectos, realizar un análisis que revierta en la orientación del proceso de aprendizaje (Oxford, 1990: 5) y, en ese sentido, se destaca la aportación que el desarrollo de la competencia estratégica ofrece a uno de los principales objetivos de la enseñanza en LEs: el desarrollo de la competencia comunicativa.

Así pues, si los alumnos desarrollan mayor consciencia sobre su proceso de aprendizaje, eso favorecerá, hipotéticamente, el desarrollo de su autorregulación y autonomía, lo cual repercutirá, a su vez, en la optimización de resultados, visibles específicamente en su producción oral, foco de la investigación.

En coherencia con lo anterior, el problema de investigación se centra en dos aspectos: (a) desde el punto de vista docente el desafío consiste en integrar de forma adecuada un entrenamiento estratégico que promueva el desarrollo de la competencia autónoma, lingüística y comunicativa de los alumnos (variable dependiente). En lo que respecta a estos últimos, el reto es demostrar que (b) después de participar en un entrenamiento estratégico explícito e informado los estudiantes amplían su metaconocimiento sobre el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, mejoran su competencia comunicativa en la destreza de expresión oral. Las siguientes cuestiones de investigación pretenden orientar el desarrollo del entrenamiento estratégico:

- ¿En qué medida el desarrollo de la competencia estratégica de los alumnos produce una mejoría en su capacidad de autorregulación general y de la producción oral?
- ¿Aumenta o disminuye la frecuencia con la que los alumnos recurren a determinadas estrategias aplicadas a la expresión oral en función del nivel de dominio de la competencia estratégica que posean?
- ¿Qué signos evidencian el impacto del entrenamiento estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos?

4.3 Metodología de investigación

Para alcanzar los objetivos mencionados se puso en práctica una metodología de investigación mixta o evaluativa (Del Rincón, Latorre y Sans, 1995), que permite la interpretación de la práctica educativa en sus diferentes facetas a través de una reflexión sistemática. A partir de ahí, fue posible fundamentar la actuación sobre la práctica didáctica y transformarla, planificando diferentes modos de emancipar la competencia docente y discente (Vieira y Moreira, 2011: 59).

En lo que respecta a los procedimientos de toma de datos, se siguió el principio de la multiplicidad de métodos que permiten la triangulación de información y refuerzan la validez interna de la investigación. Se dio prioridad a una metodología constructivista de investigación en acción, que resalta el punto de vista del que actúa y en la que se combinan instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de información. En este caso se recurrió al análisis cualitativo para tratar documentos como el diario del profesor, el diario de aprendizaje del alumno o los informes de observación de clases. Por otro lado, para obtener datos sobre el perfil de los alumnos y descubrir sus percepciones, actitudes y conductas sobre su proceso de aprendizaje de ELE, se recurrió a metodologías sociocríticas y cuantitativas (propias de una investigación empírica y centradas en un tratamiento estadístico). A su vez, algunos instrumentos del entrenamiento estratégico⁴⁷ contribuyeron a descubrir cuál era el grado de competencia autónoma de los alumnos, pues a través de estos instrumentos los estudiantes pudieron reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- a) Establecer con claridad objetivos de aprendizaje concretos para superar con éxito la asignatura de español;
- b) Autoevaluar su producción oral e identificar necesidades de aprendizaje;
- c) Reflexionar sobre su competencia estratégica e identificar en qué nivel se encontraban teniendo en cuenta la frecuencia de uso estratégico;
- d) Ampliar su competencia estratégica para dar respuesta a las demandas de un grado de competencia lingüística más exigente.

Esta combinación de métodos (cuantitativo y cualitativo) le proporcionó mayor objetividad, fiabilidad y validez al proceso investigativo. La metodología de investigación en acción recomienda la organización de la investigación en varios ciclos y, de esta manera, los

⁴⁷ En las tablas 12 y 13 de los epígrafes 4.4.1 y 4.4.3, respectivamente, se describen con detalle cada uno de los instrumentos que se utilizaron a lo largo del proceso de investigación.

datos recabados permitieron rectificar el plan trazado e ir actualizándolo en el siguiente ciclo y fase de la investigación.

Así pues, los principales beneficios de esta metodología mixta permitieron mejorar la comprensión de la experiencia y la situación en la que tenía lugar la práctica (Latorre, 2010: 27-32), sin embargo, este estudio también comparte algunas de las limitaciones inherentes a la metodología de investigación aplicada, dado que el número de sujetos que participaron en la investigación no es lo suficientemente amplio para considerarse totalmente representativo y poder ofrecer los resultados obtenidos como conclusiones generalizables.

4.4 Integración del entrenamiento estratégico y características de cada una de las fases de la investigación

En el apartado 2.3.1 se hacía una revisión general de los diferentes tipos de cursos que existen para promover la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas. En función de las necesidades del grupo meta y de las características del curso, existen diferentes criterios (la duración y enfoque del entrenamiento, amplitud de destrezas, profundidad de estrategias tratadas, etc) para seleccionar el más adecuado. Atendiendo a las variables mencionadas en el mencionado apartado, se describirá el tipo de instrucción que se puso en práctica en este estudio empírico.

Así pues, el entrenamiento estratégico se integró en el programa general del curso y se prolongó a lo largo de un semestre, repitiéndose el experimento a lo largo de tres semestres que constituyeron cada una de las fases de la investigación. En total se puede entonces hablar de un período de investigación de tres cursos académicos, puesto que, por motivos ya explicados, no fueron consecutivos.

Asimismo, siguiendo las recomendaciones de la bibliografía especializada, en cada una de las fases de la investigación, los grupos que se seleccionaron para participar en el

entrenamiento pertenecían a un nivel de dominio de LE intermedio (B1 según el MCER, 2001), con lo cual la instrucción pudo realizarse en la lengua meta, consiguiéndose así un mayor refuerzo en el entrenamiento y una comprensión más amplia por parte de los alumnos del tipo de formación que estaban recibiendo.

A su vez, los contenidos específicos del entrenamiento estratégico se pusieron al servicio de los contenidos de comunicación y, durante el mismo proceso, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre un amplio número de estrategias desde el punto de vista de su significado y de su uso. Para completar la descripción de la investigación y del tipo de entrenamiento estratégico que se implementó, en los epígrafes siguientes se presentará un esquema con las acciones más relevantes llevadas a cabo en cada una de las fases⁴⁸ y ciclos del estudio.

4.4.1 Fase preliminar o estudio piloto (2010-11)

Tal como el propio nombre indica, el estudio piloto tuvo la misión de ensayar el plan de acción y preparar las siguientes fases de la investigación. Para ello se estudió de qué manera se podría integrar el entrenamiento estratégico en la programación general del curso, conciliando los objetivos de aprendizaje de la asignatura y los objetivos de la investigación. En este estadio preliminar se forjaron algunos de los instrumentos que permitieron monitorizar la investigación en función de las características específicas de los alumnos. Después de analizar los resultados obtenidos en el estudio piloto, algunos de los instrumentos

⁴⁸ En la tabla 1, situada en la introducción de este documento, se describe el esquema cronológico del estudio empírico y se hace referencia a las tres fases que se desarrollaron a lo largo de un periodo de tres semestres, entre 2010 y 2013.

de investigación sufrieron alteraciones en las fases posteriores con la intención de optimizar la validez y fiabilidad de los datos recogidos. A continuación se enumerarán los instrumentos elaborados y pilotados en esta fase:

1. El *cuestionario general* sobre el alumnado recoge información relevante sobre las características socio-biográficas de los sujetos y sus motivaciones para aprender ELE. En las fases posteriores se completará con otros elementos, tales como el dedicado a recoger información sobre su experiencia previa en el aprendizaje de lenguas. Además, se incluye uno de los aspectos sobre los que incide la bibliografía especializada: conocer el bagaje cultural de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje (véase anexo 1). En las fases posteriores de la investigación este cuestionario se aplicó durante el primer ciclo de la investigación, complementando el resto de la información recogida a modo de diagnóstico.
- También en el primer ciclo de la investigación era necesario que los alumnos reflexionasen sobre el componente estratégico en dos dimensiones concretas: (1) los tipos de estrategias que ya utilizaban y (2) con qué frecuencia recurrían ellos/ellas a estas estrategias. Con la intención de recoger información en esa línea, se tradujo, se adaptó al contexto de investigación y se pilotó el cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (diseñado por Oxford, 1990), el cual permitió obtener una idea aproximada del nivel de competencia estratégica que poseía el alumnado. Por otro lado, este instrumento sirvió para

ilustrar los diferentes tipos de estrategias que se integrarían en el entrenamiento (recogidas en la taxonomía de Oxford, 1990)⁴⁹ (véase anexo 2).

2. El diario del profesor hizo acopio de las primeras reflexiones sobre la experiencia educativa que se pretendía desarrollar, enlazando teoría y práctica. Se deliberó sobre el enfoque que se debería dar a la investigación, la necesidad de crear instrumentos más específicos de monitorización de la competencia docente y se anticiparon posibles dificultades para las siguientes fases de la investigación (véanse los documentos del anexo 5).
3. En esta fase se analizaron diferentes materiales didácticos con la intención de identificar aquellos que mejor se adaptaban a los objetivos de la investigación y poner en práctica el entrenamiento estratégico.
4. Se ensayó, asimismo, la instrucción de algunas estrategias, aunque estas se introdujeron en la programación eminentemente de forma. El objetivo era observar la reacción de los alumnos ante el entrenamiento.

A su vez, se reflexiona sobre la profundidad y amplitud del entrenamiento (Martín, 2007). El primer término hace referencia a los tipos de estrategias que se podrían incluir para potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos. La amplitud del entrenamiento atañe a los tipos de destrezas lingüísticas sobre los que incidirá la formación. Esta fase se dedicó también a estudiar el tipo de metodología de investigación que resultaría más adecuada para los objetivos y características de la investigación (por ese motivo, el primer semestre no llegó a organizarse en ciclos de investigación tal como sucede en las restantes fases). En la tabla 12

⁴⁹ La revisión de la taxonomía que propone Oxford (2011) en su modelo de Autorregulación estratégica se publicó con fecha posterior a este proceso investigativo; por esa circunstancia, no resultó factible su aplicación.

se resumen los objetivos de este estudio preliminar y los instrumentos de investigación que se pusieron en práctica en esta fase.

| ESTUDIO PRELIMINAR O PILOTO (2010-2011) | |
|--|---|
| OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN | |
| OBJETIVOS | INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la experiencia educativa, enlazando teoría y práctica para anticipar dificultades en la investigación. 2. Reflexionar sobre el tipo de metodología de investigación y delimitar objetivos de la misma. 3. Concebir el entrenamiento estratégico y estudiar su integración en la programación general del curso. 4. Analizar materiales didácticos que concilien los objetivos generales del curso y de la investigación. 5. Diseñar actividades comunicativas para articularse con los diferentes objetivos del entrenamiento: tarea de evaluación de la expresión oral, actividades de práctica de estrategias, etc. | Diario del profesor. |
| <ol style="list-style-type: none"> 6. Adaptar y pilotar instrumentos para monitorizar el nivel de competencia estratégica de los alumnos. 7. Que los estudiantes reflexionen explícitamente sobre su proceso de aprendizaje, concretamente sobre su competencia estratégica, identificando diferentes tipos de estrategias y decidiendo con qué frecuencia las utilizan. | Cuestionario de competencia estratégica (SILL, adaptado de Oxford, 1990). |
| <ol style="list-style-type: none"> 7. Concebir instrumentos para conocer el perfil del grupo meta y diagnosticar intereses y necesidades de educación. | Cuestionario general de aprendizaje. |

Tabla 12. Esquema de los objetivos e instrumentos de investigación del estudio preliminar o piloto (2010-11).

4.4.2 Primera fase de la investigación (2011-12)

En lo que respecta a la programación de estrategias en la primera fase de la investigación, el foco del entrenamiento estratégico fue más amplio que el de la segunda, pues se presentaron algunas estrategias de forma explícita (aquellas relacionadas con la destreza de oralidad y, especialmente, con la tarea de planificación y realización de un

monólogo sostenido) y otras se trabajaron de forma implícita (las que se centraban en las destrezas de comprensión oral y escrita y producción escrita). En la segunda fase se decidió reducir el foco de investigación e incidir más en la destreza de expresión oral, reforzando también aquellas estrategias dirigidas a controlar los sentimientos sobre el aprendizaje.

Esta primera fase de la investigación estuvo ya estructurada en tres ciclos, en coherencia con la metodología de investigación aplicada. A continuación se describirán las acciones realizadas en cada uno de ellos.

4.4.2.1 Primer ciclo de la investigación o etapa de diagnóstico

El primer ciclo de la investigación estuvo dedicado a recoger información para realizar un adecuado diagnóstico del contexto de la investigación. Los instrumentos utilizados se centraron en tres ámbitos fundamentales: a) determinar el perfil general del grupo meta; b) conocer su grado de competencia estratégica inicial; c) analizar las características de su interlengua oral en coherencia con los objetivos de aprendizaje para este nivel de enseñanza (especificados en el MCER, 2001).

Así pues, para obtener información sobre el primer ítem se aplicó un cuestionario general de donde se extrajeron los datos socio-biográficos de los alumnos, se preguntó por los grados y tipos de motivación que mantenían ante el aprendizaje de ELE, se intentó saber cuáles eran sus principales dificultades tanto en las destrezas de comprensión, como en las de producción. En resumen, se inquirió sobre sus hábitos culturales, de estudio y estilos de aprendizaje. Este perseguía una doble función: recoger información y hacer que los alumnos reflexionasen sobre el proceso de aprendizaje.

A su vez, para completar la información sobre el nivel de competencia estratégica del grupo meta se recurrió al cuestionario SILL, ya mencionado, que pretende igualmente recoger información y hacer que los alumnos reflexionen sobre el uso de estrategias. Estos

dos instrumentos, tanto el cuestionario general, como el estratégico, desempeñaron una doble función: sirvieron para recoger información específica con el fin de caracterizar a los alumnos participantes en la investigación, pero al mismo tiempo, el carácter reflexivo de estos instrumentos desempeñó también un papel formativo.

Por último, era necesario conocer el nivel de partida de los alumnos en la destreza que iba a ser objeto de estudio. Así pues, al final de cada ciclo de investigación, los alumnos tuvieron que realizar una presentación oral ante la clase. Esta actividad sirvió para recoger muestras de lengua de los alumnos y poder evaluar el desarrollo de la destreza de expresión oral en la faceta de monólogo sostenido, y, en simultáneo, se monitorizaba el desarrollo de la competencia estratégica. Las pruebas de evaluación fueron siempre grabadas en audio o en vídeo y posteriormente analizadas. Estas pruebas se integraron dentro de la programación general de la asignatura, realizándose como una actividad de aula (más tarde se describirán sus objetivos didácticos y las características de la tarea). Por otra parte, para reducir la carga de ansiedad que toda evaluación supone para los alumnos, estos fueron informados de que dado el carácter de evaluación diagnóstica de la primera de las pruebas, los resultados cuantitativos de la misma no tendrían repercusión en la evaluación continua de la asignatura. Con la intención de analizar con mayor objetividad los cambios que se irían produciendo en la interlengua oral de los alumnos se diseñó una parrilla de observación directa de la oralidad, que se describirá en el epígrafe 6.4.4.

Por otro lado, existen dos instrumentos de investigación que tienen una duración longitudinal y se desarrollan a lo largo de los tres ciclos de la investigación, uno de ellos es el diario de aprendizaje elaborado por los alumnos (véanse documentos del anexo 6) y, el otro, el diario del profesor (anexo 5). En el primero de ellos participa un número limitado de alumnos de forma voluntaria, estando esta actividad siempre moderada por la docente responsable de la asignatura. Las pautas de participación en el diario pretenden que estos

reflexionen, entre otros temas, sobre el proceso de preparación, ejecución y resultados obtenidos en las tres pruebas de oralidad y sobre el entrenamiento estratégico.

El otro de los instrumentos que comienza en el primer ciclo de la investigación es el diario del profesor y se prolonga a lo largo del semestre. En este documento se recogen las valoraciones, dudas e impresiones de la docente sobre los diferentes aspectos de la investigación, desde la integración del entrenamiento estratégico hasta consideraciones sobre materiales didácticos o respuestas del alumnado ante diferentes actividades.

4.4.2.2 Segundo ciclo o etapa de práctica

Como ya se ha mencionado, tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación, la instrucción en estrategias se llevó a cabo de forma completamente informada sobre todo a partir del segundo ciclo. En este sentido, tanto la docente, como el libro de texto o los materiales utilizados hacían referencia explícita al desarrollo de la competencia estratégica.

En relación con la programación del entrenamiento estratégico, en el segundo ciclo los alumnos desarrollaron tareas lingüísticas reales y, en ese contexto, se presentaron las estrategias aplicables al desarrollo de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido. Posteriormente los alumnos pudieron reflexionar sobre el significado y funcionamiento de cada una de ellas. Se les proporcionaron ejercicios con una secuencia de pasos y oportunidades de práctica guiada. Progresivamente, los estudiantes practicaron las estrategias de forma cada vez más independiente. El análisis de la segunda prueba de expresión oral (grabada en audio y vídeo, dependiendo de la fase de la investigación a la que se haga referencia) le proporcionó a la docente información sobre los cambios que se iban produciendo en la IL del grupo meta a partir de las acciones implementadas.

En este ciclo continúan en funcionamiento los diarios de aprendizaje y del profesor y, en la primera fase de la investigación, se inicia la colaboración con la docente observadora, con el objetivo principal de supervisar la integración del entrenamiento estratégico.

4.4.2.3 Tercer ciclo o etapa evaluación y revisión de la investigación

En el último ciclo se mantiene la programación general y el entrenamiento estratégico integrado por todos los instrumentos destinados a recoger información sobre su evolución (diarios del profesor y aprendizaje). También se recoge la tercera muestra de oralidad para ser analizada y evaluada (grabada en audio y vídeo) desde el punto de vista de la expresión oral y de las estrategias de expresión. A lo largo del entrenamiento se combinaron diferentes tipos de evaluación, no solo la co-evaluación por parte de la docente, sino también la autoevaluación. La intención era que los estudiantes pudiesen valorar la eficacia de las estrategias y que aprendiesen a cómo transferirlas a otras tareas o situaciones similares (tal como recomienda Oxford, 1990: 208).

Por otro lado, se aplicó otro cuestionario general dedicado a recoger información sobre la integración y el impacto del entrenamiento estratégico (ver anexo 3). Por último, para completar el tipo de información recogida, se volvió a realizar el cuestionario SILL con el propósito de analizar los cambios en la competencia estratégica de los alumnos después del entrenamiento estratégico. Asimismo, se mantienen las sesiones de observación de clases por una docente externa.

Como se recomienda en la bibliografía (Martín, 2007: 117), tras el análisis y comparación de todos los datos recogidos a través de diferentes fuentes (datos objetivos y valoraciones de los estudiantes y de las docentes participantes en la investigación), se realizó la revisión final del entrenamiento, lo cual permitió evaluar su éxito en la resolución de los problemas del aprendizaje relacionados, en este caso, con la destreza de oralidad. A su vez, la

revisión de la primera fase de la investigación proporcionó información relevante para subsanar algunas deficiencias y, enlazando de forma circular con la segunda fase del entrenamiento estratégico, se pudieron realizar alteraciones para poder alcanzar de forma más tangible los objetivos de investigación definidos. En el siguiente apartado se mencionarán esencialmente los cambios efectuados en la segunda fase de la investigación después de analizar los resultados de la primera.

4.4.3 Segunda fase de la investigación (2012-13)

En esta segunda fase se llevó a cabo una réplica de la primera en lo que respecta a la estructura, metodología de enseñanza e investigación, objetivos e instrumentos. Concretamente, en el **primer ciclo** se mantuvieron los mismos procedimientos que en la fase anterior para obtener información, realizar el diagnóstico del grupo meta y para que los alumnos pudiesen reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: el diario del profesor, el diario de aprendizaje del alumno y la observación de clases a cargo de una docente externa. Sin embargo, después de analizar los resultados obtenidos en la primera fase, con la intención de optimizar el impacto del entrenamiento estratégico, se realizaron algunos cambios que se describirán a continuación.

Sobre el primer cuestionario general, encargado de recoger información sobre el perfil socio-biográfico de los alumnos, motivaciones para estudiar español, objetivos, etc., las modificaciones consistieron en reducir apartados que no proporcionaban datos relevantes y otras alteraciones hechas en aras de una mayor validez y fiabilidad del instrumento (estos cambios se describirán con mayor detalle en el apartado 6.1).

En lo que respecta al cuestionario inicial y final de competencia estratégica (SILL de Oxford, 1990) se consideró oportuno completar el análisis grupal con resultados individuales, para conocer la evolución de cada alumno entre el pre y el post-test. Para ello se explicó a los

alumnos que este cuestionario no tendría ningún tipo de repercusión en la clasificación de la asignatura y se les pidió que se identificasen en ambos cuestionarios.

La amplitud del entrenamiento estratégico se restringió en esta fase a una programación de estrategias centrada en la expresión oral (manteniendo la variante de monólogo sostenido).

En relación con los materiales didácticos, se sustituyó el manual *Vía Rápida* (2011) por *Aula Internacional 3* (2006). Ambos siguen una metodología comunicativa e integran de forma explícita el componente estratégico, aunque el primero de ellos lo hace de forma sistemática e intensiva. Sin embargo, la razón de este cambio se debió a que el manual de *Aula Internacional 3*, parecía seguir un enfoque didáctico más claro y se consideró que este método se adecuaba mejor a las características e intereses del grupo meta.

La primera muestra de lengua oral se recoge siguiendo los procedimientos anteriores, a través de una tarea de comunicación que es, al mismo tiempo, un prueba de evaluación diagnóstica. La diferencia está en que el análisis de la producción oral se realiza ya a través de una parrilla de observación directa elaborada específicamente para este efecto durante la primera fase de la investigación.

En el **segundo ciclo**, buscando una mayor armonía entre todos los ciclos de la investigación, se cambia el tipo de tarea de la prueba de evaluación oral y se propone otra similar a las realizadas en las pruebas del primer y tercer ciclo (en el epígrafe 6.4.2 se especificará concretamente el cambio efectuado). La producción de muestras de lengua fue grabada en audio, lo cual posibilitó igualmente la observación directa durante la ejecución de la tarea y su posterior revisión.

Se mantienen los instrumentos que permiten la monitorización y reflexión sobre la integración del entrenamiento estratégico: diarios del profesor y alumno. Sin embargo, se interrumpe la observación de clases.

Por ultimo, **en el tercer ciclo**, no se realizan alteraciones sustanciales en lo que respecta a los instrumentos ni a la programación de la investigación. Todos los procedimientos coinciden con los efectuados en este ciclo de la fase anterior. En la tabla 13 se relacionan, de forma sintética, los objetivos de cada una de las fases y ciclos de la investigación con los instrumentos utilizados.

| ESQUEMA DEL ESTUDIO EMPÍRICO | | |
|------------------------------|--|--|
| 1ª y 2ª FASE INVESTIGACIÓN | | |
| 1º CICLO | OJETIVOS | INSTRUMENTOS INVESTIG. |
| | 1. Reflexionar sobre la integración del entrenamiento estratégico: objetivos, actividades, herramientas, respuesta del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor. • Informes de observación de clases. |
| | 2. Desarrollar la competencia docente, centrándose en el saber hacer y saber ser. | |
| | 3. Diagnosticar características generales del grupo meta, así como necesidades, intereses, motivaciones, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario general de aprendizaje. |
| | 4. Monitorizar el nivel de competencia estratégica y comunicativa de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de competencia estratégica (SILL, adaptado de Oxford, 1990). • Diario del alumno. • Parrilla de observación directa de la expresión oral. |
| | 5. Que los estudiantes reflexionen explícitamente sobre su proceso de aprendizaje y competencia estratégica. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del alumno. • Cuestionario de competencia estratégica (SILL, 1990). • Parrilla de observación directa (primera prueba de expresión oral). • Cuestionario sobre estilos de aprendizaje. |
| 2º CICLO | OJETIVOS | INSTRUMENTOS INVESTIG. |
| | 1. Reflexionar sobre la integración del entrenamiento estratégico: objetivos, actividades, herramientas, respuesta del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor. • Informes de observación de clases. |
| | 2. Desarrollar la competencia docente, centrándose en el saber hacer y saber ser. | |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | 3. Monitorizar el nivel de competencia estratégica y comunicativa de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del alumno. • Parrilla de observación directa (segunda prueba de expresión oral). |
| | 4. Que los estudiantes reflexionen explícitamente sobre su proceso de aprendizaje y competencia estratégica. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del alumno. |
| 3º CICLO | OJETIVOS | INSTRUMENTOS INVESTIG. |
| | 1. Reflexionar sobre la integración del entrenamiento estratégico: objetivos, actividades, herramientas, respuesta del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor. • Informes de observación de clases. |
| | 2. Desarrollar la competencia docente, centrándose en el saber hacer y saber ser. | |
| | 3. Monitorizar el nivel de competencia estratégica y comunicativa de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del alumno. • Parrilla de observación directa (tercera prueba de expresión oral). • Cuestionario de competencia estratégica (SILL, 1990). |
| | 4. Que los estudiantes reflexionen explícitamente sobre su proceso de aprendizaje y competencia estratégica. | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del alumno. |

Tabla 13. Esquema de ciclos, objetivos e instrumentos de investigación de las fases principales del estudio (2011-13).

4.5 Descripción de la metodología de enseñanza y programación general de las clases

En los últimos 100 años la historia de la enseñanza de lenguas se caracteriza por la búsqueda de un método que pueda ser aplicado de forma general en cualquier parte del mundo. Sin embargo, de entre los que surgieron, pocos habían contrastado su eficacia empíricamente y no todos sus enfoques se nutrían de los resultados de la investigación en el área de la adquisición de L2 (Richards y Rogers, 2001: 244-49). Ante la imposibilidad de proporcionar una respuesta única a la diversidad de individuos y de factores involucrados en

el aprendizaje de lenguas, se abandona la búsqueda del método perfecto. En su lugar, el énfasis se pone en el desarrollo de un currículo⁵⁰ de lenguas lo suficientemente versátil para adaptarse a las necesidades y características de los diferentes individuos o grupos. Además, se pretende que ese currículo integre modelos procesuales de la enseñanza de lenguas a través de los cuales se puedan entrelazar la comunicación, el aprendizaje y la interacción social de grupo (Baralo, 2000: 24; Llorián, 2007: 20).

Así pues, en lo que respecta a la metodología de enseñanza aplicada durante el entrenamiento estratégico, se siguieron algunos principios afines al enfoque comunicativo y por tareas, comunes a la era post-método (según Richards y Rogers, 2001: 251):

- intentar que todos los alumnos sean partícipes de la clase;
- hacer de los alumnos el centro de atención;
- proporcionar el máximo de oportunidades de práctica en la LE;
- desarrollar la confianza y autonomía de los alumnos durante el proceso de aprendizaje;
- ser tolerante con los errores de los alumnos;
- integrar actividades para la reflexión y práctica de la competencia estratégica;
- responder a los intereses y necesidades de aprendizaje de los alumnos;
- promover la interacción entre los propios alumnos.

En coherencia con lo anterior, el primer paso en el diseño programático del curso fue obtener información sobre los alumnos desde el punto de vista humano, de usuarios y aprendices de la lengua. Para ello, ya en el estudio preliminar o piloto, se diseñaron instrumentos que pudiesen indagar sobre la actitud de los alumnos en el proceso instructivo: las características de su personalidad, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones e intereses

⁵⁰ El desarrollo de un currículo recibe el nombre de programación o sílabo, adecuación del programa que cada profesor elabora de acuerdo con las características de los alumnos (Aguirre, 2005: 655).

(personales, profesionales o culturales), expectativas, preferencias y necesidades lingüísticas en relación con el tipo y nivel de competencia requerido (Cortés, 2000: 36; Aguirre, 2005: 647). Pero el concepto de análisis de necesidades se extendió también a otros parámetros como hacerles reflexionar sobre cuáles eran los métodos que se deseaban seguir, los recursos y medios que se iban a utilizar, los sistemas de evaluación y las experiencias vividas anteriormente a lo largo de su proceso de aprendizaje de segundas lenguas, en consonancia con lo que propone Castellanos (2010: 24).

El programa general del curso, tomando como eje central el alumno, dio prioridad a la discriminación de objetivos y contenidos no solo lingüísticos, sino también socio-culturales, procedimentales y actitudinales. En este sentido, se intentó que los estudiantes reflexionasen sobre el proceso de aprendizaje mientras llevaban a cabo tareas de comunicación reales. El programa didáctico del entrenamiento estratégico consistió en desarrollar una serie de actividades basadas en la reflexión, experimentación y auto-dirección en LE. Esos módulos se integraron en la programación general del curso y previamente se llevó a cabo una selección de las tareas de comunicación que se iban a trabajar, y en consecuencia, de las estrategias que iban a ser necesarias.

Como se ha descrito en el apartado 4.4, correspondiente a las fases del entrenamiento estratégico, primero se procuró hacer una demostración de las funcionalidades y usos de cada estrategia trabajada, luego se realizaron ejercicios de práctica controlada en el contexto de una tarea de comunicación y, más tarde, se propusieron actividades de práctica libre o semilibre (según el modelo, Oxford, 1990). Más concretamente, la selección de estrategias se realizó en función de los objetivos de la investigación, las necesidades del grupo meta y el contexto espacio-temporal. La profundidad del entrenamiento coincide con los tipos de ítems que integran la taxonomía de Oxford (1990) y, más concretamente, en las tablas 13 y 14 se describe el tipo de estrategias que se trabajó en cada una de las sesiones del semestre.

Entre ambas fases de investigación existen algunas diferencias en la programación del entrenamiento, puesto que en la primera fase se trabajaron estrategias aplicadas a las principales destrezas de comprensión, producción e interacción. Las relacionadas con las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita se practicaron de forma implícita, mientras que las relacionadas con la expresión oral se presentaron de forma explícita⁵¹. Por el contrario, en la segunda fase, el entrenamiento se concentró en estrategias dirigidas a la destreza de expresión oral, en la variante de monólogo sostenido, y todas las estrategias se introdujeron en la programación de forma explícita.

Cada uno de los semestres en los que se puso en práctica la investigación contó con 30 sesiones de clases aproximadamente de dos horas cada una (equivalentes a 60 horas por semestre). Se realizaron, por lo tanto, dos sesiones por semana de dos horas de duración cada una de ellas y con procedimientos ligeramente diferentes, aunque en ambas se integraron los módulos del entrenamiento estratégico. Así pues, en una de las sesiones el hilo conductor de la programación estaba basado en el manual adoptado y, cuando era necesario, se realizaban actividades complementarias de sistematización gramatical⁵². En la segunda sesión de la semana se trabajó con materiales basados en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), ya que las clases presenciales tenían lugar en un contexto digital.

En el anexo 4 se puede consultar la programación completa de cada una de las dos fases principales de la investigación. Como anticipo, en las tablas 14 y 15 se presenta la descripción de los contenidos referentes exclusivamente al entrenamiento estratégico que tuvo lugar en la primera fase del estudio empírico (2º semestre del curso de 2011-12), en la tabla 14, y a la segunda fase del estudio (que se desarrolló durante el 1º semestre del curso 2012-13), en la tabla 15.

⁵¹ Este aspecto no se recoge en las tablas siguientes.

⁵² La gramática recomendada a los alumnos ha sido la de Aragonés y Palencia (2010).

| RESUMEN PROGRAMÁTICO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO | | | | |
|--|------------------|---|---|------------------------|
| 1ª FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO - 2º SEMESTRE (2011-12) | | | | |
| FECHA | GRUPO ESTRATEGIA | TIPO DE ESTRATEGIA | SUBTIPO DE ESTRATEGIA | DESTREZA ⁵³ |
| 24-II-12 | COGNITIVAS | Recibir y enviar mensajes | Localizar de forma rápida la información en un texto. | CL |
| | | | Usar recursos para recibir y enviar mensajes para el autoaprendizaje. | Todas |
| | COMPENSAT. | Adivinar de forma inteligente | Usar pistas lingüísticas. Deducción por contexto | CL/EO |
| | SOCIALES | Empatizar con otros | Desarrollar comprensión cultural | |
| 27-II-12 | COGNITIVAS | Práctica y repetición de contenidos gramaticales | Repetir | EE |
| | | | Practicar formalmente con sistemas escritos | |
| | | | Reconocer y usar fórmulas y modelos | |
| | SOCIALES | Recibir y enviar mensajes | Usar recursos para enviar y recibir mensajes | EE/EO |
| | | Empatizar con otros | Desarrollar comprensión cultural | |
| 2-III-12 | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje Cuestionario para reflexionar sobre el recurso a internet y nuevas tecnologías para aprender lenguas | Indagar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas | Todas |
| | COGNITIVAS | Recibir y enviar mensajes | Usar recursos para recibir y enviar mensajes | |
| 5-III-12 | COGNITIVAS | Practicar | Practicar formalmente con sonidos y | EO/CL |

⁵³ Las abreviaturas que aparecen en las tablas 14 y 15 corresponden a las principales destrezas de comprensión y producción (no se alude a la interacción ni a la mediación): EO (Expresión oral); EE (Expresión escrita); CL (Comprensión lectora); CA (Comprensión auditiva).

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | | |
|-----------|---------------|---|---|-------|
| | | | sistemas escritos | |
| | SOCIALES | Empatizar con otros | Desarrollar comprensión cultural | |
| 9-III-12 | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje | Organizar | Todas |
| | | Cuestionario para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje | Definir metas y objetivos | |
| 12-III-12 | COGNITIVAS | Practicar | Reconocer y usar fórmulas y modelos | CA |
| | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje | Buscar oportunidades de práctica | CA |
| | | Concentrarse en el aprendizaje | Prestar atención | |
| 16-III-12 | METACOGNITIVA | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas Conocer el grado de competencia estratégica de partida de los alumnos | Todas |
| | AFECTIVAS | Tomarse la temperatura emocional | Escribir un diario sobre el aprendizaje de lenguas | Todas |
| 19-III-12 | COMPENSATORIA | Adivinar de forma inteligente | Usar pistas lingüísticas | CA |
| 23-III-12 | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas | Todas |
| | | | Organizarse | |
| | | | Identificar el objetivo de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir con un objetivo definido) (preparación del telediario ⁵⁴) | |
| | | | Planificar una tarea lingüística (preparación del telediario) | |

⁵⁴ En el apartado 6.4 de este estudio se describirá en qué consistió cada una de las pruebas de oralidad en torno a las cuales se estructuraron los diferentes ciclos de cada fase de investigación. En la primera fase, como se describe en esta tabla, la segunda prueba consistía en elaborar un vídeo sobre un programa informativo de televisión (un telediario).

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | | |
|-----------|----------------|---|---|-------|
| 26-III-12 | COGNITIVAS | Analizar y razonar | Razonar de forma deductivamente. Deducir el significado a través del contexto | CL |
| 13-IV-12 | COGNITIVAS | Practicar | Reconocer y usar fórmulas y modelos | CA |
| | | Recibir y enviar mensajes | Identificar la idea rápidamente | CA |
| | | | Usar recursos para recibir y enviar mensajes | |
| | | Analizar y razonar | Razonar de forma deductiva | CA |
| | | Crear estructuras de apoyo para asimilar el input y desarrollar el output | Tomar notas | CA |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Establecer metas y objetivos | CA |
| | | | Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir con un objetivo definido) | |
| | | | Planificar la tarea lingüística | |
| | COMPENSATORIAS | Deducir de forma inteligente | Usar pistas lingüísticas | CA |
| 16-IV-12 | AFECTIVAS | Tomarse la temperatura emocional | Compartir tus sentimientos con otra persona | Todas |
| | COMPENSATORIAS | Deducir de forma inteligente | Usar pistas lingüísticas | CL |
| | METACOGNITIVAS | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluación | EE |
| 23-IV-12 | COGNITIVA | Practicar | Reconocer y usar fórmulas y modelos lingüísticos Reflexionar sobre las partes de un monólogo sostenido o presentación oral y análisis de un modelo | EO |
| | METACOGNIT. | Concentrarse en el aprendizaje | Supervisar y conectar la información con la materia ya conocida | |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Planificar la tarea lingüística | |
| 27/IV-12 | METACOGNIT. | Concentrarse en el aprendizaje | Supervisar y conectar la información con la materia ya conocida | CA |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | | |
|------------|----------------|---|--|-------|
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Organizar. | EE/EO |
| | | | Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir con un objetivo definido) | EO |
| | COGNITIVA | Recibir y enviar mensajes | Usar recursos para recibir y enviar mensajes | EO |
| | | | Identificar la idea rápidamente | |
| 4-V-12 | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Organizar | EO/EE |
| | | | Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir con un objetivo definido) | |
| | | Evaluar el aprendizaje | Monitorizarse y autoevaluarse | |
| | COGNITIVAS | Recibir y enviar mensajes | Usar recursos para recibir y enviar mensajes | CA/EO |
| 7-V-12 | COGNITIVA | Recibir y enviar mensajes | Usar recursos para recibir y enviar mensajes | CA |
| | | | Identificar la idea rápidamente | |
| | METACOGNIT. | Centrarse en el aprendizaje | Repasar y conectar con materia ya conocida | |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir con un objetivo definido) | |
| 11-V-12 | METACOGNIT. | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluación | EE |
| 21-V-12 | COMPENSAT. | Superar dificultades en la expresión oral y escrita | Usar un circunloquio o sinónimo | EO |
| 25-28/V/12 | COMPENSAT. | Superar dificultades en la expresión oral y escrita | Usar un circunloquio o sinónimo | EO |
| 1-VI-12 | AFECTIVAS | Rebajar el nivel de preocupación y nerviosismo | Usar técnicas de relajación progresiva, respirar profundamente, meditar | EO |
| | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar en el aprendizaje de la lengua y prestar atención | |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | | |
|----------|----------------|--|---|-------|
| | COGNITIVA | Practicar | Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos | |
| | COMPENSATORIAS | Superar limitaciones en la expresión oral y escrita | Usar un circunloquio o un sinónimo | |
| 8-VI-12 | METACOGNIT. | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse | EO |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas | |
| 15-VI-12 | METACOGNIT. | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas | Todas |
| | | Cuestionario en el que los alumnos reflexionan sobre el funcionamiento y resultados de aprendizaje de la asignatura. | | Todas |
| | | Cuestionario en el que los alumnos reflexionan sobre su evolución en la destreza de expresión oral | Autoevaluación | EO |

Tabla 14. Resumen programático del entrenamiento estratégico durante el curso 2011-12.

Tal como se desprende de la lectura de la tabla anterior, en la primera fase de la investigación se pusieron en práctica 17 grupos de estrategias (todas ellas pertenecientes a la taxonomía de Oxford, 1990), aplicadas a las destrezas principales de comprensión y producción. En esta programación predominan las estrategias cognitivas y metacognitivas y, en menor medida, aparecen desarrolladas estrategias afectivas, sociales y compensatorias. A pesar de eso, se puede concluir que la competencia estratégica se ha trabajado de forma exhaustiva a lo largo de este semestre. Sin embargo, en la segunda fase de la investigación se decidió que el entrenamiento podría mostrar resultados más evidentes si el abanico de

estrategias se redujese exclusivamente a aquellas que se pueden aplicar en la destreza de expresión oral y, más concretamente, en la tarea de monólogo sostenido. Por otro lado, la interpretación de resultados a través de diferentes instrumentos sirvió para ir rectificando el plan trazado y actualizarlo en el siguiente ciclo de la investigación. Por esa razón, en función de los resultados recogidos el semestre anterior, se resolvió aumentar la presencia de estrategias afectivas y compensatorias, pues los alumnos seguían manifestando de forma recurrente su nerviosismo como un estado anímico que condicionaba el buen desarrollo de las presentaciones orales.

En la tabla 15 se esquematiza la programación que fue implementada en la segunda fase de la investigación (1ª semestre del curso de 2012-13). Se especifica también el grupo general de estrategias al que corresponde cada una de ellas, al igual que los tipos y subtipos según la taxonomía de Oxford (1990).

| RESUMEN PROGRAMÁTICO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO 2ª FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO – 1ª SEMESTRE (2012-13) | | | |
|--|------------------|---|---|
| FECHA | GRUPO ESTRATEGIA | TIPO DE ESTRATEGIA | SUBTIPO DE ESTRATEGIA |
| 26/IX/2012 | SOCIALES | Empatizar con otros | Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros |
| 1/X/2012 | COGNITIVAS | Analizar y razonar | Analizar de forma contrastiva entre las lenguas |
| | SOCIALES | Empatizar con otros | Desarrollar comprensión cultural |
| 3/X/2012 | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar en el aprendizaje de lenguas |
| | | | Identificar el propósito de una tarea lingüística (leer, escuchar, escribir y hablar de forma intencionada) |
| | | | Planificar la tarea de lengua |
| | COMPENSATORIAS | Superar limitaciones en la expresión oral y escrita | Pedir ayuda y buscar recursos |
| 8/X/12 | COGNITIVAS | Practicar | Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | |
|---------------|----------------|---|---|
| | | | Reconocer y usar fórmulas y modelos |
| 10/X/2012 | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar en el aprendizaje de lenguas |
| | | | Organizar, establecer metas y objetivos |
| | COMPENSATORIAS | Superar limitaciones en la expresión oral y escrita | Pedir ayuda |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar en el aprendizaje de lenguas |
| | | Centrarse en el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | COGNITIVAS | Practicar | Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos |
| 15- 17/X/2012 | COMPENSATORIAS | Superar limitaciones en la expresión oral y escrita | Pedir ayuda |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar en el aprendizaje de lenguas |
| | | Centrarse en el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | COGNITIVAS | Practicar | Practicar la lengua de forma natural |
| 22/X/2012 | AFECTIVAS | Tomarse la temperatura emocional | Escribir un diario de aprendizaje de lenguas |
| 29/X/2012 | METACOGNITIVAS | Centrarse en el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | | Organizar y planificar el | Indagar en el aprendizaje de lenguas |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | |
|------------|----------------|---|--|
| | | aprendizaje | |
| 31/X/2012 | METACOGNITIVAS | Centrar el aprendizaje | Prestar atención Autoevaluación |
| | | Evaluar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas Establecer metas y objetivos |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Identificar el propósito de la tarea (escuchar, hablar, escribir y leer con un objetivo definido) |
| 5/XI/2012 | METACOGNITIVAS | Centrar el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas Establecer metas y objetivos Identificar el propósito de la tarea de lengua (escuchar, leer, hablar y escribir con un objetivo definido) |
| | COGNITIVAS | Practicar | Repetir |
| 7/XI/2012 | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Establecer metas y objetivos |
| | | Centrar el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | COGNITIVAS | Analizar y razonar | Analizar de forma contrastiva |
| | COMPENSATORIAS | Superar las limitaciones en la expresión oral y escrita | Pedir ayuda |
| 14/XI/2012 | AFECTIVAS | Rebajar la preocupación | Recurrir a la relajación progresiva y respirar profundamente |
| | | Animarse a uno mismo | Formular afirmaciones positivas |
| | | Tomarse la temperatura emocional | Discutir los sentimientos con otra persona Escuchar el cuerpo |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | |
|------------|----------------|---|--|
| | SOCIALES | Empatizar con los otros | Darse cuenta de los pensamientos y sentimientos de los otros |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Organizar |
| | | | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas |
| | | | Planificar la tarea de lenguas |
| | COGNITIVAS | Practicar | Repetir |
| | | | Practicar formalmente con sonidos y sistemas lingüísticos |
| | | Analizar y razonar | Analizar expresiones |
| 26/XI/2012 | COMPENSATORIAS | Superar limitaciones en la expresión oral y escrita | Usar un circunloquio o un sinónimo |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Planificar la tarea de lengua |
| 3/XII/2012 | COGNITIVAS | Practicar | Practicar de forma natural |
| | METACOGNITIVAS | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| 5/XII/12 | METACOGNITIVAS | Centrarse en el aprendizaje | Revisar y conectar con materia ya conocida |
| | | | Prestar atención |
| | METACOGNITIVAS | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | | | Autoevaluarse |
| | AFFECTIVAS | Tomarse la temperatura emocional | Discutir los sentimientos con otra persona |
| | SOCIALES | Hacer preguntas | Pedir aclaración o comprobación |
| | | Empatizar con otros | Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros |
| 10/XII/12 | COGNITIVAS | Practicar | Reconocer y usar fórmulas y modelos |
| 12/XII/12 | METACOGNITIVAS | Centrarse en el aprendizaje | Revisar y conectar con el material ya conocido |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Identificar el objetivo de una tarea de lengua |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | COGNITIVAS | Practicar | Reconocer y usar fórmulas y modelos |

Capítulo 4: Bases metodológicas de la investigación

| | | | |
|---------|----------------|---------------------------------------|---|
| | | Analizar y razonar | Analizar expresiones |
| 9/1/13 | MEMORÍSTICAS | Establecer conexiones mentales | Agrupar |
| | | | Asociar |
| | | | Situar palabras nuevas en un contexto |
| | | Recurrir a imágenes y sonidos | Recurrir a imágenes |
| | | | Representar sonidos en la memoria |
| | METACOGNITIVAS | Organizar y planificar el aprendizaje | Establecer metas y objetivos |
| | | Centrarse en el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar el aprendizaje | Autoevaluarse |
| | COGNITIVAS | Analizar y razonar | Analizar de forma contrastiva entre lenguas |
| | | Practicar | Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos |
| 16/1/13 | SOCIALES | Hacer preguntas | Pedir aclaración y comprobación |
| | | | Pedir corrección |
| | METACOGNITIVAS | Centrarse en el aprendizaje | Prestar atención |
| | | Evaluar tu aprendizaje | Autoevaluarse |
| | | Organizar y planificar el aprendizaje | Indagar sobre el aprendizaje de lenguas |

Tabla 15. Resumen programático del entrenamiento estratégico durante el curso 2012-2013).

Al igual que en la fase anterior, predominan las estrategias metacognitivas y las cognitivas y, además, resulta evidente el refuerzo de estrategias afectivas, reduciéndose también el foco de aplicación de todas ellas a la destreza de expresión oral. En el anexo 4 se puede consultar con más detalle la programación general llevada a cabo en las principales fases de la investigación para comprobar qué tareas de comunicación y procesos didácticos se llevaron a cabo durante la integración del componente estratégico.

4.5.1 Programación de estrategias a través de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC)

La dimensión socio-cultural interactiva, que contemplan autores como Oxford (2011) puede ser potenciada a través de los recursos tecnológicos que han transformado no solo los hábitos de consumo de la sociedad actual, sino también los productos culturales y las prácticas educativas. Las herramientas digitales permiten que los alumnos avancen no solo en el *autoaprendizaje* de la lengua meta (entendiendo este concepto como un contacto puntual con la cultura y lengua real), sino también en la autorregulación de su proceso de aprendizaje, disponibilizando más oportunidades de práctica de la LE, aumentando sus interacciones sociales y su motivación y mejorando su competencia estratégica. En definitiva, se puede afirmar que introducir en la programación el desarrollo de la competencia digital favorece la autonomía en el aprendizaje.

Los estudiantes de hoy en día reciben a menudo el calificativo de nativos digitales, pues desde temprana edad han estado en contacto con las nuevas tecnologías y cuentan, de hecho, con un alto grado de intuición que les permite explorar y descubrir el funcionamiento de las herramientas tecnológicas, para alcanzar un fin que frecuentemente posee características lúdicas. Pero es cuestionable si esa predisposición para manejar herramientas tecnológicas es utilizada por los alumnos para aprender de forma responsable y autónoma una nueva lengua. Por ese motivo, entre las medidas adoptadas para conocer el perfil de los alumnos meta, una de ellas fue incluir en la programación un breve cuestionario (véase el anexo 8 de materiales didácticos) en el que se pretendía que los estudiantes reflexionasen sobre su competencia digital en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Paradójicamente, en las dos fases de la investigación, los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos no hacía un uso regular y autónomo de estas herramientas. Por el contrario, manifestaba un

conocimiento limitado de los recursos que se ofrecen para estudiar LEs y, en consecuencia, no los utilizaba activa o sistemáticamente para ese fin.

Ese fue uno de los motivos por los que, de forma recurrente, se integraron los recursos digitales en la programación del entrenamiento estratégico. Uno de los ejemplos se encuentra en la primera actividad de evaluación de la expresión oral (descrita con mayor detalle en el epígrafe 6.4.1). Se trataba de realizar una tarea doblemente formativa, pues pretendía que los estudiantes investigasen sobre conocimientos declarativos relacionados con las TAC y, posteriormente, como tarea final, que elaborasen un monólogo exponiendo las utilidades de las páginas mencionadas para aprender ELE.

Además, desde el laboratorio de lenguas (al que tuvieron acceso una vez por semana durante el entrenamiento estratégico), los materiales que se proponían presentaban enlaces que les permitía contactar directamente con un aducto lingüístico real y actual, desarrollando diferentes tipos de estrategias, como se describirá a continuación (véase el anexo 8 dedicado a una selección de materiales didácticos y pruebas de oralidad).

a) Estrategias cognitivas

- Se desarrollan al practicar la lengua real o profundizar en hechos actuales o históricos a través de diferentes recursos (prensa escrita frente a informativos o documentales en audio y vídeo).
- Los alumnos entran en contacto con páginas web que prestan servicios reales a la sociedad española, como es el caso del proyecto del Banco del Tiempo de San Javier (Murcia) en <<http://bancodeltiempo.sanjavier.es>>. Esta página sirve como punto de partida para organizar una serie de talleres o monográficos que constituirían el banco del tiempo particular de la clase (y, a su vez, servía para organizar la tercera prueba de oralidad, descrita con mayor detalle en el epígrafe 6.4.3). Este tipo de actividades trasciende los objetivos meramente

lingüísticos y persigue finalidades heurísticas, tales como el aprender haciendo.

- El cine, en este caso en el género de cortometrajes, proporciona un input lingüístico y cultural de calidad que permite desarrollar diferentes actividades de práctica de la lengua, como, por ejemplo, la reelaboración de guiones cinematográficos. En la programación del entrenamiento se trabajó con el guión de *Lo que tú quieras oír*, Zapata, 2006, <<https://www.youtube.com/watch?v=12Z3J1uzd0Q>>.
- El resultado de la reelaboración del guión fue transformar la expresión escrita en expresión oral y, como último paso, se utilizaron programas de grabación en audio, tales como <www.podomatic.com> y <www.audacity.com>, y cuyos podcasts fueron posteriormente compartidos en la plataforma de la universidad.
- Ese mismo podcast fue utilizado más tarde para que los alumnos creasen un avatar y descargasen allí su monólogo, procedimiento con el cual se completaba la tarea de producción creativa de los alumnos a través de la herramienta <www.voki.com> y que permitía que los estudiantes pudiesen autoevaluar de manera colaborativa su producción oral⁵⁵.
- Se trabajaron microdestrezas de la expresión oral, tales como la articulación fonética, la entonación, la claridad, la interpretación o la discriminación de sonidos de la lengua española en sus macro variantes dialectales, etc, con <<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.htmls>>.

⁵⁵ El trabajo sobre los Vokis fue en realidad la tarea final de una unidad didáctica en la que los alumnos crearon un podcast a través del programa audacity, concibieron su propio avatar y lo compartieron con sus compañeros.

- A partir de la visualización de vídeos en los que se daban consejos para hablar en público o donde algunos personajes famosos cometían errores al hablar, se trabajan microestrategias implicadas en la comprensión auditiva y audiovisual: comprensión extensiva (skimming) o intensiva (scanning).

b) Estrategias metacognitivas:

- Indagar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas (a través de documentos como vídeos o audios);
- Organizar y planificar el aprendizaje (como a través de portfolios o diarios digitales);
- Revisión o autoevaluación (al escuchar sus producciones en podcasts disponibles a través de la plataforma digital de la universidad o del Dropbox, en vídeo o a través de los Vokis); todo ello permite visualizar el progreso y reconocer cambios de mejora, evaluar o autoevaluar sus producciones orales;
- Familiarizarse con parrillas de evaluación de la expresión oral y evaluar la oralidad de un personaje lusófono que habla español.

a) Estrategias afectivas y desarrollo de la motivación

- Algunos recursos digitales resultaron estimulantes para los estudiantes, sobre todo si les permiten desarrollar su creatividad (como es el caso de los vokis). En el momento de compartir sus trabajos de vídeo, cómic o vokis en la plataforma digital, los alumnos valoraron de manera colaborativa sus contribuciones y se animaron a participar de forma proactiva en el proceso de aprendizaje (Cea y Núñez, 2012: 422).
- A través de documentos en vídeo se proporcionaron instrucciones de cómo se puede rebajar la ansiedad que produce el hablar en público, tomando como

ejemplo a personajes famosos que cometen errores en esos contextos. De esta manera, la actividad resultó más significativa y real.

e) Estrategias sociales y colaborativas

A través de las nuevas tecnologías los alumnos se organizaron en pequeños grupos, interaccionando entre ellos y desarrollando un trabajo colaborativo e interdependiente, compartieron habilidades y necesidades en este contexto.

f) Estrategias compensatorias

Los alumnos tomaron consciencia de los cambios que podrían realizar en su proceso de aprendizaje, concretamente en el uso de recursos disponibles en internet para solucionar dudas lingüísticas (diccionarios on line: drae, wordreference, etc), no lingüísticas, de práctica y monitorización de la lengua y de la cultura y práctica social.

Se puede concluir que la integración de las TAC en la programación del entrenamiento estratégico permitió reforzar los objetivos del entrenamiento, pues las nuevas tecnologías contribuyeron a desarrollar el autoconocimiento de los alumnos como aprendientes, identificaron los recursos de aprendizaje que poseen, la fijación de metas y objetivos y, finalmente, la monitorización y autorregulación necesaria para llevar a cabo la tarea de manera eficaz. Todo lo cual redundó en un desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca del aprendiz.

4.6 Descripción del contexto y sujetos participantes

Los grupos meta a los que estuvo dirigida toda la investigación, en sus tres fases, estuvieron formados por alumnos portugueses del grado de Línguas e Literaturas Europeas de la Universidade do Minho. Más concretamente, tanto en la fase preliminar del estudio, como la primera fase de la investigación se llevó a cabo en la asignatura de Língua II. 4 -

Español B1.2⁵⁶ (en el segundo semestre del curso 2010-11 en el caso de la fase preliminar del estudio y en el segundo semestre también del curso 2011-12 en lo que respecta a la primera fase de la investigación) y la segunda fase del estudio tuvo lugar en la asignatura de Língua II. 3 - Español B1.1 (correspondiente al primer semestre del curso 2012-13). En la tabla 16 se describen algunas características básicas de los sujetos que participaron en la investigación, la institución a la que pertenecen, el departamento de estudios y la unidad curricular (UC) en la cual se ha realizado la investigación, el nivel de los alumnos, la identificación de la docente responsable de la UC y la duración del estudio empírico, entre otros.

| SUJETOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN (2011-12) | |
|--|--|
| Institución: | Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho (Braga) |
| Departamento: | Depto. de Estudos Românicos, Área de Estudos Espanhóis e Hispano-americanos. |
| Asignatura y grado: | Língua II. 3 - Español B1.1 y Língua II. 4 - Español B1.2 Línguas e Literaturas Europeias (LLE) |
| Especialidad: | Inglés – Español y Portugués - Español |
| Curso: | 2010-11/ 2011-12/ 2012-13 |
| Nº de alumnos matriculados por semestre: | Entre 30 y 40 aproximadamente |
| Nº de alumnos que asisten regularmente a clase: | 20 aproximadamente |
| Nº de horas por semestre: | 60 aproximadamente |

Tabla 16. Descripción de los sujetos y del contexto de la investigación (2010-13).

⁵⁶ Nótese que en la propia denominación de cada asignatura (B1.1 y B1.2, según el MCER 2001) se percibe la ligera diferencia de nivel existente entre los grupos meta.



5 CAPÍTULO: FASE PRELIMINAR DE LA INVESTIGACIÓN O ESTUDIO PILOTO (2010-11)

5.1 Objetivos del estudio preliminar o piloto

Tal como se explicaba anteriormente, la fase preliminar del estudio tenía como meta servir de preparación para las siguientes fases de la investigación y se destinó a poner en práctica las acciones y objetivos descritos en el epígrafe 4.4.1.

Así pues, en este apartado se describirán, en primer lugar, las características de los estudiantes que participaron en la fase preliminar de la investigación, conseguidas a partir del cuestionario implementado; en segundo lugar se presentarán los instrumentos de investigación y los resultados que fueron obtenidos y, por último, se realizará una síntesis de resultados que contribuyeron a diseñar con mayor precisión las siguientes fases de investigación.

5.2 Descripción del contexto de intervención

La fase preliminar de la investigación o estudio piloto se puso en práctica durante el segundo semestre del curso académico de 2010-11 en la asignatura de Lengua II. 4 – Español > B2 C & T (correspondiente a un nivel de competencia lingüística de partida de un B1.1 de acuerdo con el MCER, 2001) en el segundo curso del grado de “Línguas e Literaturas Europeas” de la Universidade do Minho (Braga). El elevado número de alumnos matriculados en esta asignatura (60), justificó la formación de dos grupos en los cuales se siguió un programa similar y, por lo tanto, se aprovechó para pilotar en ambos casos los

instrumentos de investigación diseñados. Aunque se trataba de un grupo numeroso en cuanto al nivel de alumnos matriculados en la asignatura, no todos los estudiantes asistían frecuentemente a clase, ni realizaron la evaluación continua, pues muchos de ellos contaban con el estatuto de “estudiantes-trabajadores”, lo cual justifica que no todos los alumnos matriculados participasen en los cuestionarios realizados durante esta fase de investigación.

5.3 Configuración del perfil del grupo meta

Los resultados del cuestionario que se va a describir a continuación permitieron identificar las características generales de los alumnos que conformaban el grupo meta (el enunciado completo se encuentra en el anexo 1). Este instrumento está estructurado en dos grandes partes, en primer lugar, las preguntas destinadas a recabar información sobre las características socio-biográficas del grupo, y, en segundo lugar, las dedicadas a indagar sobre la motivación que presentan los alumnos portugueses en su estudio del español. Los datos de la primera parte del cuestionario se organizan de la siguiente manera:

a) El primer apartado se subdivide en los siguientes ítems: identificación del estudiante (optativo), edad, nacionalidad, sexo, nivel de estudios, estatuto de estudiante o estudiante-trabajador y profesión.

b) Se interroga sobre la lengua materna de los estudiantes y el número de lenguas que hablan además del portugués. A continuación, se les formuló una serie de preguntas relacionadas con sus contactos en el mundo hispano⁵⁷: cuántas veces habían viajado al extranjero, cuánto tiempo habían estado allí, cuántos países de habla hispana conocían, el

⁵⁷ Sin embargo esos datos no se consideraron lo suficientemente relevantes para incluirlos en la investigación y por ese motivo no se trataron estadísticamente. Esta circunstancia justifica la eliminación de estos ítems del cuestionario en las fases siguientes de la investigación.

motivo de su viaje a países de habla hispana, si conocían alguna persona que hablase español, en qué ámbito y si tenían alguna relación especial con algún país de habla hispana.

c) Se pide información sobre sus padres: edad, profesión, nivel de estudios, idiomas que hablan⁵⁸.

g) Se pretende que los alumnos aporten información sobre sus hábitos culturales: tiempo dedicado a la lectura, a navegar por internet y tipo de actividades relacionadas con el aprendizaje de una LE que realizan en la red.

h) Se recogen datos sobre sus hábitos de estudio y estilos de aprendizaje: cuánto tiempo dedican al estudio del español por semana, qué tipo de agrupación prefieren a la hora de trabajar en la clase de español y cuáles son las destrezas en las que tienen más facilidades y dificultades. Por último, aparece una pregunta abierta en la que se les pide que indiquen qué actividades de las que se realizaron en la clase de ELE a lo largo de los dos últimos semestres les parecieron más útiles y motivadoras.

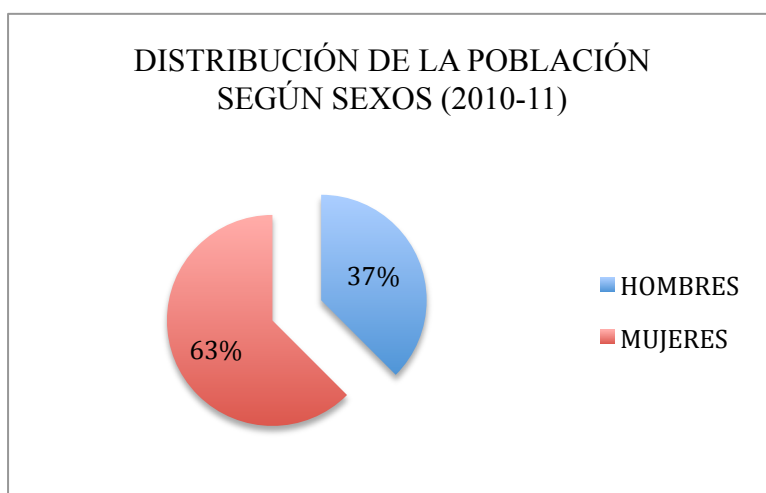
Los tipos de preguntas utilizados en esta primera sección del cuestionario (según Latorre, 2010: 69), varían entre abiertas (como el nombre, nacionalidad...) y preguntas categorizadas (como la del apartado g), donde se les pregunta a los alumnos por sus hábitos culturales y se les dan opciones cerradas).

Por último, se hará referencia a la fecha en la que fue aplicado el cuestionario y al número de participantes. Se impartió en las últimas clases del semestre, concretamente el 14 y el 15 de junio de 2011, en los dos grupos en los que se había dividido inicialmente a los estudiantes de esta unidad curricular. El número total de alumnos que respondió al cuestionario fue de 24, correspondiendo esta cifra en su mayoría (salvo en tres excepciones) a alumnos que asistían regularmente a las clases y realizaban la evaluación continua.

⁵⁸ Lo mismo sucedió con los datos relacionados con los padres de los alumnos, no llegaron a tratarse por considerarse que no eran imprescindibles para la investigación.

5.3.1 Características personales del grupo meta

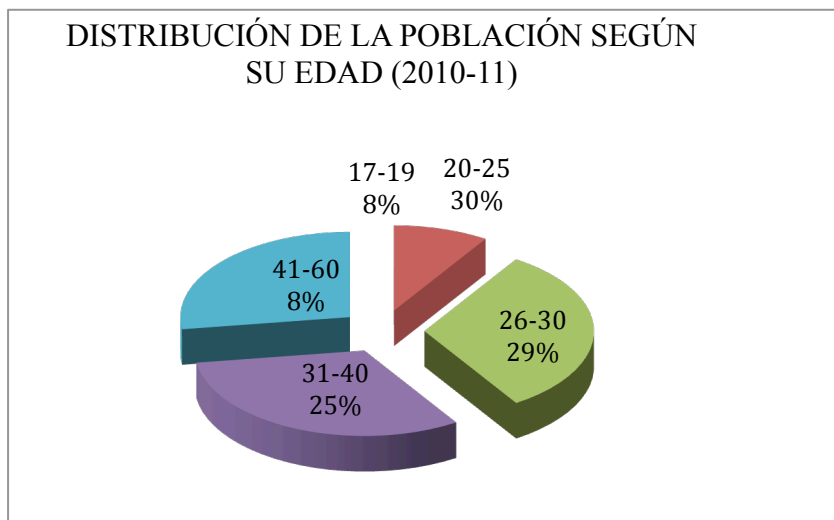
Los datos recogidos en la sección a) indican que de los 24 participantes, la mayoría eran mujeres, 15 miembros del sexo femenino que constituían el 63% de la población encuestada y 9 del sexo masculino, conformando el 37% restante, como se ilustra en la gráfica 1.



Gráfica 1. Distribución de la población encuestada según sexos (2010-11).

Con la intención de analizar la edad de los participantes se dividieron todos los datos recogidos en cuatro intervalos para saber cuál de ellos era el que predominaba. De esta forma el primer intervalo correspondería a las edades comprendidas entre los 17 y los 19 años, en el cual se encontraban 2 alumnos y conformaron un porcentaje del 8% de la población encuestada. El segundo intervalo corresponde a las edades de entre 20 y 25, en el cual se encontraban 7 alumnos y representaban un porcentaje del 30%. El tercer intervalo comprendía las edades de los 26 a los 30 años y se contabilizaron otros 7 alumnos, conformando casi el mismo porcentaje, un 29%. El cuarto intervalo correspondía a las edades de entre 31 y 40 y se contabilizaron 6 alumnos, correspondiendo a un 25% del total de la muestra analizada. Por último, entre las edades de 41 y 60 años se encontraron 2 alumnos, lo cual representa un 8%. Así pues, es posible afirmar que la mayor parte de los alumnos que

participaron en este estudio se encontraba entre los intervalos del 20 al 25 y del 26 al 30, constituyendo así esta década un porcentaje del 59% del total. Todo ello se muestra en la gráfica 2.

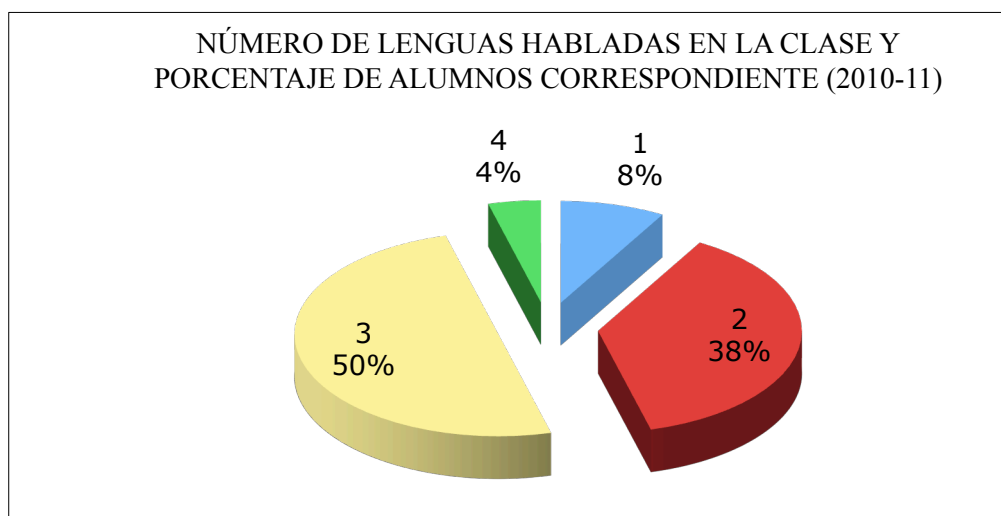


Gráfica 2. Distribución por edades del grupo de alumnos que participaron en el cuestionario (2010-11).

Otra de las cuestiones planteadas en este primer apartado pretendía identificar si los alumnos pertenecían al grupo de estudiantes o si, por el contrario, contaban con el “estatuto” de estudiantes-trabajadores. Dentro de este último grupo se encontraban 11 alumnos sobre un total de 24. Por lo tanto, casi la mitad de los alumnos que participaron en la muestra desempeña una labor profesional a parte de su condición de estudiante.

En la sección b) se indagó sobre el número de lenguas que los alumnos hablan además de su lengua materna, el portugués. Como se puede ver en la gráfica 3, un 8% de los alumnos solo habla una lengua además del portugués; sin embargo, el 38% afirma que habla dos lenguas más, el 50% tres lenguas más y un 4% considera que habla 4 lenguas además del portugués. Esta es una variable relevante para esta investigación, pues se podría deducir que un alto porcentaje de los sujetos participantes en la investigación (un 88%) es multilingüe y

este aspecto, como se referirá más adelante, condicionará también el desarrollo de la competencia autónoma de los alumnos y de su competencia estratégica.

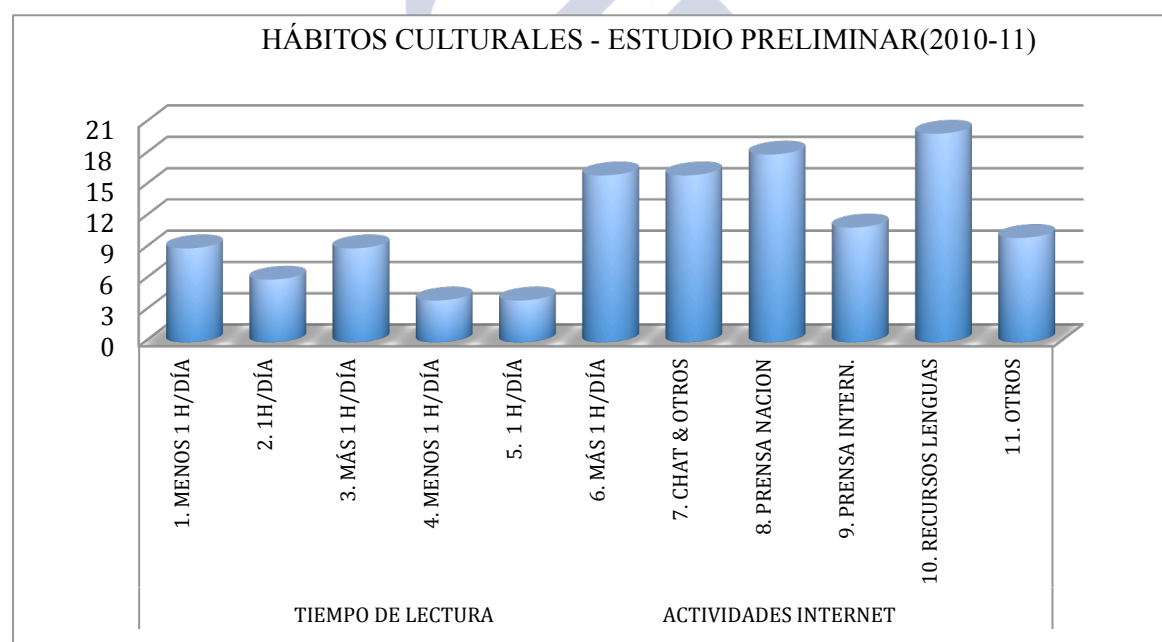


Gráfica 3. Porcentaje de alumnos encuestados que hablan más lenguas además del portugués (2010-11).

En el apartado⁵⁹ g) se preguntó sobre los hábitos culturales de los alumnos, más concretamente, cuánto tiempo dedicaban a la lectura, a navegar por internet y sobre el tipo de actividades que realizan en la red. Los hábitos de lectura ocuparon las tres primeras preguntas de este apartado y como se puede observar en la gráfica 4, alrededor de 9 alumnos de los 24 dedican menos de una hora por día a la lectura, 6 le confieren una hora por día y 9 alumnos leen más de dos horas por día. Como se observa, la mayoría de los alumnos lee una media de una hora y dos por día.

⁵⁹ Posteriormente se detectaron algunos errores en la secuencia de los apartados del documento, por ejemplo, faltan el d), e) y f) y la numeración de los epígrafes podría haberse hecho de forma más clara. Sin embargo, con el objetivo de no entorpecer la labor de análisis, se mantendrá la referencia al documento que fue aplicado en clase tal cual está, sin hacer alteraciones.

El segundo grupo de este apartado pretendía recoger datos sobre el número de horas que los estudiantes dedican a navegar por internet. Sus respuestas⁶⁰ indicaron que la mayoría le dedicaba más de una hora al día a esta actividad y añaden que utilizan recursos de internet para estudiar lenguas. Un grupo menor de informantes admiten utilizar internet para consultar la prensa de su país; en sentido decreciente, otro grupo informa de que entra en chats y redes sociales y, por último, un grupo minoritario consulta la prensa extranjera. La información de este apartado puede ser útil para proponer la inclusión de actividades a través de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en las clases, pues aparentemente los alumnos ya están familiarizados con estos recursos y esta modalidad serviría para aumentar su motivación y su autonomía en el aprendizaje.



Gráfica 4. Hábitos culturales de los alumnos encuestados durante la fase preliminar de la investigación (2010-11).

⁶⁰ La información se computó a través de un sumatorio, teniendo en cuenta que los alumnos podían escoger varias opciones.

Continuando con el análisis de resultados, en el apartado h) se recopila información sobre los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos. En el primer subapartado se preguntó a los alumnos sobre el número de horas que dedican al estudio del español por semana, los resultados⁶¹ son los siguientes: 7 de los alumnos encuestados estudiaban menos de una hora por día, 9 estudia una hora por día y 8 afirman estudiar más de una hora por día. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos estudian entre una hora por día y más de una hora para la asignatura de español.

Los alumnos explicitaron sus preferencias sobre la forma de trabajo en clase, en los términos siguientes⁶²: 1 estudiante respondió que le gusta trabajar de forma individual, 6 en parejas, 4 en gran grupo y otros 16 combinando las modalidades anteriores. Así pues, queda claro que la mayoría de los alumnos prefiere trabajar variando la forma social de trabajo y, en segundo lugar, aparece el trabajo en parejas.

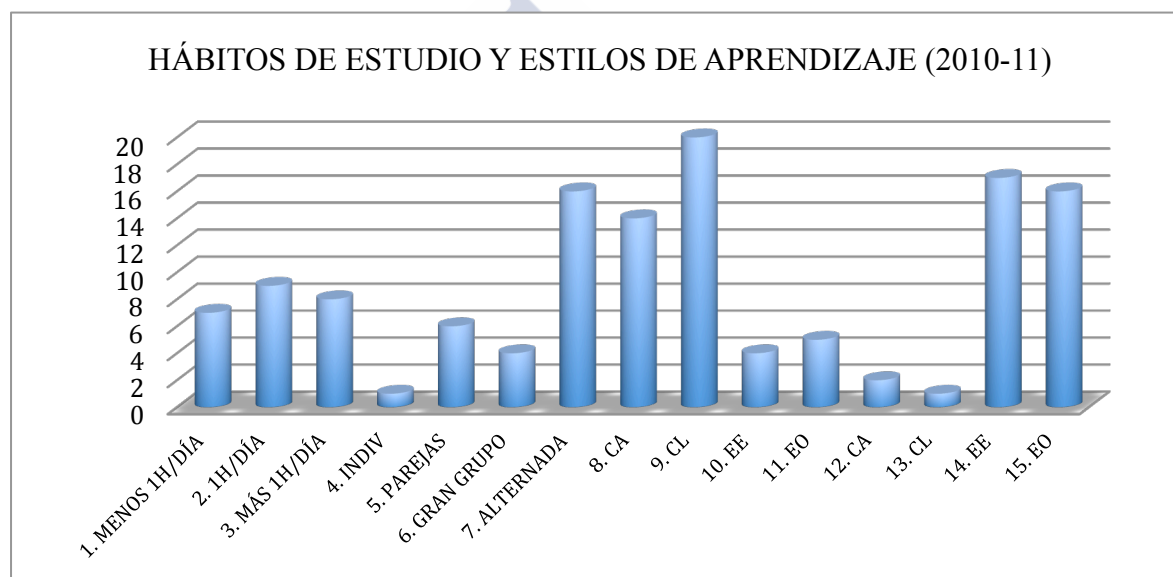
Sobre las destrezas en las que los alumnos manifiestan mayor confianza o facilidad para su aprendizaje, 14 alumnos marcaron la destreza de comprensión auditiva (en la gráfica 5 las destrezas aparecerán referidas a través de las mismas siglas ya utilizadas en el apartado 3.4.3 en la descripción del resumen programático, en este caso será la CA) y 20 manifiestan poseer facilidad en la comprensión lectora (CL). Por el contrario, en las destrezas de producción, los alumnos se sienten más inseguros: 4 tienen más facilidad en la expresión escrita (EE) y 5 en la expresión oral (EO). Estos datos se confirman en la información recogida en la pregunta siguiente, pues la destreza en la que afirman tener mayor dificultad es la expresión escrita (EE), (señalada por 17 estudiantes), a continuación, con cifras muy

⁶¹ La información se computó a través de un sumatorio de excell.

⁶² Es necesario explicar que en algunos apartados de esta pregunta los alumnos podían escoger varios ítems a la vez. Aun a riesgo de no poder realizar conclusiones cuantitativas en este apartado, resultó más significativo que los alumnos diesen una opinión más abierta. De todas formas y teniendo en cuenta los resultados, para un próximo cuestionario revisaremos este aspecto con el objetivo de obtener datos más precisos.

próximas, le sigue la destreza de expresión oral (EO), (16), en tercer lugar la comprensión auditiva (CA), (2 alumnos) y solo 1 alumno manifestó tener dificultades en la comprensión lectora (CL).

Esta información fue clave para seleccionar la amplitud del entrenamiento estratégico y se decidió escoger la destreza de producción oral en las fases posteriores de investigación. Por otro lado, estos resultados se contrastaron en las fases siguientes con el examen de diagnóstico de expresión oral, lo cual ayudó a confirmar si la percepción de los alumnos en relación con sus necesidades de aprendizaje se correspondía o no con la perspectiva docente.



Gráfica 5. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos que participaron en la fase preliminar de la investigación (2010-11).

La última cuestión de este apartado h) consistió en una pregunta abierta en la que los estudiantes debían reflexionar sobre los tipos de actividades de clase (se encuentran mezclados ítems relacionados con la práctica de las destrezas o de contenidos específicos como los gramaticales, etc), que les parecían más útiles y motivadoras de las realizadas a lo largo del semestre (aunque los alumnos mencionan también tareas llevadas a cabo en la asignatura del semestre anterior, Lengua II.3 – Español, pues la docente era la misma). Para analizar las respuestas se han creado 14 categorías, como se recoge en la tabla 17, que

aparecen ordenadas en sentido decreciente según el número de veces que los alumnos han hecho referencia a cada una de ellas. Como este cuestionario se realizó al final del curso, los resultados de esta pregunta indican también cuáles fueron para ellos las actividades preferidas durante el semestre en el que se llevó a cabo la fase preliminar de la investigación.

| ACTIVIDADES MÁS ÚTILES E INTERESANTES PARA LOS ALUMNOS | Nº alumnos por opción |
|---|-----------------------|
| 1. Presentaciones orales y actividades de expresión oral | 10 |
| 2. Debates | 9 |
| 3. Actividades de expresión escrita | 4 |
| 4. Trabajos en grupos | 3 |
| 5. Actividades de comprensión lectora | 2 |
| 6. Actividades de preparación previa | 2 |
| 7. El diálogo | 2 |
| 8. Dictados | 2 |
| 9. Ejercicios de gramática | 2 |
| 10. Actividades de comprensión auditiva | 1 |
| 11. Trabajos en parejas | 1 |
| 12. Telediaros | 1 |
| 13. Vokis | 1 |
| 14. Composiciones | 1 |

Tabla 17. Resumen de actividades que resultaron más útiles e interesantes para los alumnos según el apartado h) de cuestionario general (2010-11).

De los 24 alumnos, 10 han mencionado que las actividades donde se practicó la destreza de expresión oral resultaron útiles, algunos de ellos incluyeron las presentaciones orales realizadas a lo largo del semestre y 9 de ellos hicieron referencia explícitamente a la actividad de los debates. En lo que atañe al tipo de actividades que pertenecen a esta destreza, se mencionan los trabajos de interacción oral (un alumno se refiere al trabajo con los Vokis y dos personas señalaron la importancia del diálogo, aunque no especificaron de qué tipo, se supone que se trata de diálogo entre el/la docente y el gran grupo). En segundo lugar, los alumnos le dieron importancia a las actividades de expresión escrita, mencionando 4 de ellos

esta destreza, uno menciona los trabajos de las composiciones (especifica, además, que estas actividades son importantes cuando están debidamente corregidas); otros 2 alumnos mencionan los dictados y aparecen 2 referencias a los ejercicios de gramática. En lo que respecta a las actividades de comprensión auditiva, aparece una única mención y 2 en lo tocante al desarrollo de la comprensión lectora. Los alumnos hacen alusión también a actividades en las que se debe realizar una preparación previa antes de la tarea final para obtener un buen desempeño, lo cual refleja la percepción procesual de los alumnos sobre su propio aprendizaje⁶³.

Por otro lado, uno de los estudiantes subrayó la importancia de que la temática de los trabajos de exposición oral fuese accesible para los alumnos. Es de suponer que se refería a los trabajos de evaluación final presentados en los talleres del *Banco del Tiempo* (como se describirá en el apartado 6.4.3).

Es importante señalar que en las siguientes fases de la investigación este ítem del cuestionario dio lugar a una pregunta con opciones cerradas, con lo que se pretendía aportar datos más objetivos.

5.3.2 Motivación de los alumnos para el estudio del ELE

La segunda parte del cuestionario, compuesta por 18 ítems, tenía por objetivo conocer qué tipos de motivación mueven a los alumnos en el estudio del español. El análisis de este aspecto sirvió para completar el perfil del grupo meta, puesto que la motivación, junto con otros factores personales como la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo, constituyen el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua (según la

⁶³ Este sería el caso de algunas de las actividades practicadas a lo largo de la programación y dirigidas a las destrezas de producción oral y escrita, como el telediarlo, el Voki, los debates, los guiones cinematográficos, etc.

definición del *Diccionario de términos clave de ELE*, CVC, 2014). La misma fuente recoge las diferentes modalidades de motivación que han sido tipificadas, como se explica a continuación:

En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.

De forma similar, otros autores consideran que la motivación *extrínseca* “nace del deseo de conseguir una recompensa (...)” o que “el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje en sí misma”, (Arnold, 1999: 31) y, a su vez, por motivación *intrínseca* entienden “que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa” (ídem). Dentro del grupo de motivación *extrínseca* se podrían citar algunos ejemplos retirados del cuestionario (ver anexo 1): 1. *[El español] es importante en términos profesionales*; 4. *Será útil en otra profesión relacionada con el español*; 14. *Es una lengua importante en el mundo*. Por otro lado, otras preguntas están relacionadas con un tipo de motivación integradora, próxima a la motivación *intrínseca*, a través de la cual el estudiante pretende “aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso formar parte de ella” (Gardner y Lambert en Arnold, 1999: 30), en este grupo se encuentran bastantes de las preguntas del cuestionario, como por ejemplo: 5. *Quieres estudiar en países de habla hispana*; 6. *Quieres comunicarte con familiares en español*; 7. *Quieres comunicarte con hablantes españoles*; 17. *Te interesa la historia y la literatura española* o 18. *Te interesa la cultura española*.

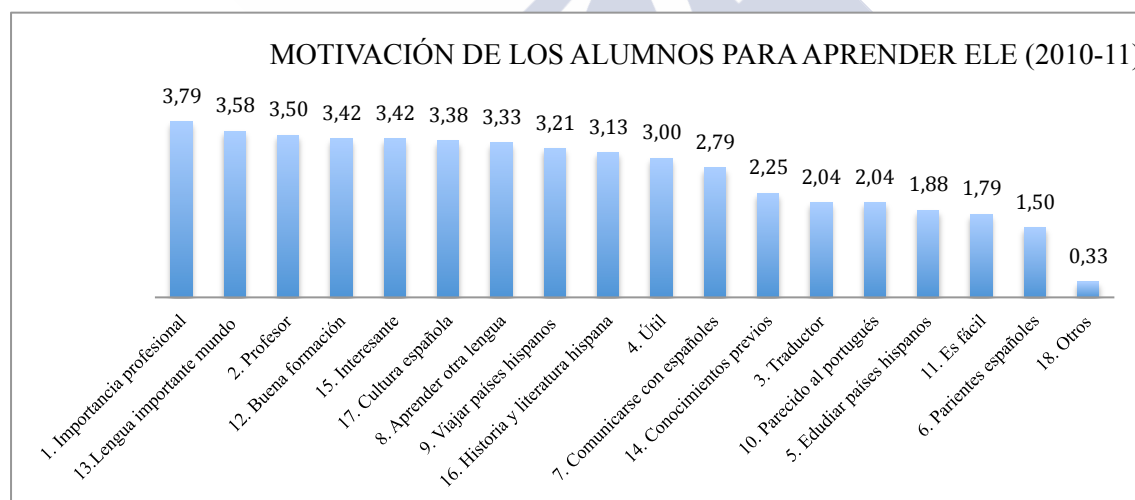
Según Arnold (1999: 31), ambos tipos de motivación *intrínseca* o *extrínseca* son positivos para el aprendizaje, si bien “el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones *intrínsecas*, sobre todo respecto a la retención a largo plazo”. En este sentido, la autora aporta algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación

intrínseca en el aula de idiomas, entre las que se destaca la siguiente por estar directamente relacionada con esta investigación: “(1) ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje”. Por último, Grenfell y Harris (1999: 55) llaman la atención sobre la motivación y la voluntad como elementos imprescindibles para que el desarrollo de la autorregulación y la instrucción en estrategias resulten exitosas. Estos autores marcan la diferencia entre la noción general de motivación, que está relacionada con el impulso de hacer algo, y la voluntad, que hace referencia a la capacidad de realizar una decisión de forma consciente. De todas formas, en el análisis que se realizará a continuación no se hará mención específica al tipo de motivación predominante, sino que se tratará este concepto en su dimensión general.

Durante la aplicación del cuestionario los alumnos tuvieron que responder en esta parte a un tipo de pregunta en formato de escala, valorando la respuesta dentro de una serie cerrada en la que 1 significaba que no se identifican en *nada* con la afirmación propuesta, 2 *algo*, 3 *bastante* y 4 *mucho*.

La información recogida en la gráfica 6 presenta las medias de cada respuesta ordenadas en sentido decreciente en función de la puntuación atribuida por los alumnos. Para describir los datos se organizarán los resultados en grupos, en primer lugar se mencionarán las respuestas que obtuvieron las valoraciones más altas, con medias situadas entre el 4 y el 3,5 de la escala. Como se puede observar en la gráfica correspondiente, en esta franja se encuentran las tres principales motivaciones de los alumnos para estudiar español: en primer lugar, creen que el español es una lengua importante en términos de futuro profesional (según la pregunta 1), en segundo lugar, la consideran una lengua relevante en el mundo (pregunta 13) y, en tercer lugar, quieren ser profesores de esta LE (pregunta 2). A continuación, se presentan las siete respuestas con medias comprendidas entre el 3,5 y el 3 de la escala. Gran parte de los alumnos estudia español porque el hecho de estudiar una LE proporciona una buena formación (pregunta 12) y es una lengua interesante (pregunta 15), en este sentido, les

importa la cultura (pregunta 17) y quieren aprender otra lengua (pregunta 8). También pretenden viajar a países de habla hispana (pregunta 9) y les interesa la historia y la literatura española (pregunta 16) y, por último, creen que esta lengua les será útil en otra profesión relacionada con el español (pregunta 4). Con una media de respuestas situadas entre el 3 y el 2,5 de la escala se encuentran las siguientes respuestas: quieren comunicarse con hablantes de español (pregunta 7). Algunos de los alumnos ya poseían conocimientos previos en esta lengua (pregunta 14) como factor de motivación, algunos quieren ser traductores (pregunta 3) y han escogido esta lengua por tratarse de una lengua parecida al portugués (pregunta 10). Por último, en la última franja, con puntuaciones entre el 2 y el 1,5, se sitúan aquellos alumnos que pretenden estudiar en países de habla hispana (pregunta 5), los que la consideran una lengua fácil (pregunta 11), en menor medida los que pretenden comunicarse en español con familiares (pregunta 6) y otros.



Gráfica 6. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español (2010-11).

5.3.3 Competencia estratégica del grupo meta

En este apartado se describirá el procedimiento llevado a cabo para completar la información del grupo meta en relación con uno de los objetivos principales de la investigación: conocer el nivel de competencia estratégica de los alumnos. Para ello se

recurrió al mencionado cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), diseñado por Oxford (1990), (ver anexo 2). Se hará, en primer lugar, una descripción de las finalidades para las que puede ser utilizado este recurso, teniendo en cuenta su viabilidad, fiabilidad y validez como instrumento de investigación. Posteriormente, se detallará su contenido (tipos de estrategias que aparecen recogidos en cada apartado del cuestionario) y la forma de aplicación, así como también se especificarán cuáles son las claves de interpretación de las medias obtenidas y, por último, se hará el análisis de los resultados alcanzados en la fase preliminar del estudio.

5.3.3.1 *Objetivos del cuestionario SILL y condiciones de aplicabilidad*

Oxford (2011: 139) defiende la importancia de evaluar las estrategias que los estudiantes de L2/LE ponen en práctica para aumentar su grado de consciencia, no solo de los alumnos, sino también de los profesores, de forma que estos puedan contribuir más eficazmente a su desarrollo en el contexto de clase. En este sentido, la autora del SILL recopila diferentes tipos de herramientas para realizar la evaluación de las estrategias que los alumnos utilizan en el contexto del aprendizaje. Uno de los procedimientos que menciona es que tiene lugar durante o inmediatamente después de la realización de una tarea de lengua real; posteriormente alude a una forma híbrida de análisis en la que el estudiante describe el escenario de una tarea de lengua real y reflexiona sobre las estrategias que podría usar durante su realización. Por último, considera un tipo de evaluación de estrategias que no necesita una tarea de lengua real y que tiene lugar a través de un cuestionario general sobre el uso de estrategias (ejemplo que remite al cuestionario SILL aplicado en esta investigación).

La fiabilidad y validez de este instrumento han sido cuestionadas en algunas ocasiones por autores como Dörnyei y Skehan (2003: 26), quienes criticaron la eficacia de su diseño y los resultados globales que proporciona (recogidas en el epígrafe 2.1.6). Oxford

(2011: 161) insiste en los procesos seguidos para determinar el alto grado de fiabilidad que este cuestionario ha alcanzado en diferentes estudios. A pesar de contar con esas garantías, en este proyecto empírico se recurrió a técnicas complementarias de recogida de información, que describen con mayor exhaustividad las estrategias que los alumnos utilizan en cada caso y fortalecen la validez de los resultados recogidos: se combinó la observación directa del uso de estrategias durante la realización de la tarea de lengua con la reflexión plasmada en las historias narrativas (tales como los diarios de aprendizaje), que permiten identificar el recurso mental a diferentes estrategias no observables durante la realización de una tarea de lengua.

En la fase preliminar del estudio se realizó el pilotaje⁶⁴ de este instrumento y en esa fase se experimentó su viabilidad. Se realizaron pequeñas adaptaciones en la traducción del original, pertinentes para mejorar la recepción de los alumnos y evitar así posibles malinterpretaciones causadas por un contexto sociocultural diferente al diseñado por su autora (tal como esta misma aconseja, Oxford, 2011: 162).

Se puede concluir que esta herramienta contribuyó a aumentar de forma significativa el grado de consciencia de los alumnos sobre el uso de estrategias y los resultados recogidos a través de este cuestionario constituyeron un elemento eficaz para trazar el perfil aproximado del grupo meta en relación con su grado de competencia estratégica. En las siguientes fases de la investigación este cuestionario fue utilizado con funciones adicionales: (a) los resultados sirvieron para realizar una selección de estrategias más adecuadas a las necesidades del grupo dentro del entrenamiento estratégico y (b) para comprobar el impacto

⁶⁴ Este cuestionario fue traducido y adaptado al español por la propia autora del estudio. Después de su aplicación en clase, se comprobó que los alumnos no manifestaron dificultades en el momento de responderlo, pues la totalidad de los alumnos lo entregó debidamente cubierto y sin manifestar dudas sobre la interpretación del mismo.

de ese mismo entrenamiento en dos momentos diferentes del curso (pre y post-instrucción), (como sugiere Oxford, 2011: 140 - 144).

5.3.3.2 *Contenido del cuestionario SILL*

Quantitative, general strategy questionnaires are popular for several reasons. First, they are among the “most efficient and comprehensive ways to assess frequency of language learning strategy use”. (...) Clear score interpretations offer “lessons” about strategies that can be followed up by serious strategy instruction. Many students have said that taking and self-scoring a strategy questionnaire alerted them to new strategies they could use. (Oxford, 2011:158)

Se trata de un cuestionario de tipo cuantitativo y consta de 80 preguntas cerradas⁶⁵ que están estructuradas según seis grupos de estrategias categorizadas por la misma autora y que se describirán posteriormente.

Oxford (2011:160) establece una relación directa entre los resultados obtenidos en el cuestionario SILL, basados en la frecuencia de uso de estrategias, y el grado de competencia lingüística y comunicativa de esos estudiantes de L2/LE. La autora apunta, sin embargo, que en otros estudios esta relación no es siempre tan lineal, pues los estudiantes de nivel intermedio presentan una frecuencia de uso de estrategias bastante superior que los alumnos de niveles más bajos o más altos. Una de las razones que aduce Oxford (2011:160) para explicar esta falta de progresión en la frecuencia de uso estratégico es que los estudiantes que se encuentran en los niveles de dominio lingüístico más alto podrían haber automatizado

⁶⁵ El SILL cuenta con dos formas básicas: a) un cuestionario de 50 ítems destinado a los estudiantes de inglés como L2/LE; b) otro de 80 preguntas dirigido a nativos de lengua inglesa (u otra) que aprenden una LE/L2. Por ese motivo, consideré que para esta investigación, dirigida a alumnos lusófonos de ELE, la variante más adecuada era la segunda opción, pues estaba dirigido al aprendizaje de una LE.

muchas de sus estrategias cognitivas y metacognitivas, creando hábitos de uso inconscientes que no se reflejan en los cuestionarios sobre estrategias. En este sentido la autora remite a Leaver (2003), quien especifica que la técnica más recomendada para identificar las estrategias más individualizadas que usan los estudiantes de alto nivel de competencia lingüística es la entrevista. En el caso de la presente investigación se recurrió a instrumentos que proporcionaron datos similares al de la entrevista, como es el caso de los diarios de aprendizaje de los alumnos, que ofrecieron, de hecho, resultados valiosos y complementarios al cuestionario SILL.

Los seis grupos de estrategias que conforman el cuestionario reflejan la primera taxonomía de estrategias que establece Oxford (1990) y desde una perspectiva más práctica (según la propia autora), en ellas se recogen también los principios teóricos de aprendizaje en los que están basadas (se reproducen los datos que presenta Oxford, 2011:159):

- a) teorías cognitivas de procesamiento de la información (Anderson, 1985; O'Malley, Chamot y Walker, 1987);
- b) teorías metacognitivas (Flavell, 1978, 1979);
- c) teorías sobre la memoria a corto y largo plazo (Begley, Springen, Katz, Hager y Jones, 1986);
- d) teorías sobre la motivación y aspectos afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua (Bailey, 1983; Gardner, 1985, 1988; Gardner y Lambert, 1972); y,
- e) teorías sobre el aprendizaje de una L2 a través de la comunicación (Faerch y Kasper, 1983; Tarone, 1983).

Los grupos de estrategias que se incluyen en el cuestionario y sus objetivos son los siguientes: estrategias de memorización (grupo A), estrategias cognitivas (grupo B), de compensación (grupo C), metacognitivas (grupo D), afectivas (grupo E) y estrategias sociales (grupo F).

Grupo A: estrategias de memorización

Este apartado se titula “recordar de forma más efectiva” y en él se recogen estrategias relacionadas con la agrupación de ítems, saber hacer asociaciones, colocar palabras nuevas en contexto para recordarlas mejor, usar imágenes, sonidos, combinar los dos elementos anteriores, etc. El objetivo de todas ellas es aprender a recordar expresiones nuevas, hacer revisiones de forma estructurada y repasar materiales previos.

Grupo B: estrategias cognitivas

Bajo el título de “uso de procesos mentales” se hace un inventario de estrategias que tienen por objetivo aprender a regular el procesamiento mental y la manipulación de la nueva lengua, es decir, ayudan a comprender y a producir lengua. Las estrategias que se mencionan en este apartado son la repetición, la práctica con sistemas de sonidos y de escritura, uso de modelos y fórmulas, recombinación de ítems familiares según nuevas formas, practicar la lengua extranjera en una variedad de situaciones auténticas abarcando las destrezas principales, hacer lecturas rápidas (skimming) para comprender la idea del texto de forma rápida o hacer lecturas detalladas (scanning); el uso de fuentes de referencia, tomar notas, resumir, razonar de forma deductiva aplicando reglas generales, analizar expresiones, realizar un análisis contrastivo con otras lenguas, tener precaución en la traducción cuando ésta se hace palabra por palabra o se realizan transferencias directas procedentes de otras lenguas, búsqueda de modelos de lengua o ajustar nuestra comprensión a la información nueva.

Grupo C: estrategias de compensación

En este grupo se presentan las estrategias para usar la lengua y compensar deficiencias en el conocimiento. Las estrategias que se presentan son las siguientes: uso de todos los indicios posibles para adivinar el significado de lo que oímos o leemos en la nueva lengua, intentar comprender el significado general y no necesariamente el de cada palabra de forma aislada, encontrar caminos para descifrar el mensaje en la oralidad o en la escritura a pesar de un conocimiento limitado de la nueva lengua, por ejemplo, usar gestos, cambiar a la

lengua materna momentáneamente, usar sinónimos o una descripción o acuñar nuevas palabras.

Grupo D: estrategias metacognitivas

Este grupo tiene por objetivo la organización y evaluación del aprendizaje. Se enumeran las estrategias que se describen: repaso y conexión con ítems que ya se conocen; prestar atención en términos generales y específicos, descubrir cómo funciona la lengua, organizar el aprendizaje a través de planes, cuidar el entorno de aprendizaje, organizar el cuaderno, establecer objetivos, identificar los objetivos de cada actividad, planificar la tarea de lengua, encontrar oportunidades de práctica, anotar y aprender de los errores cometidos, y evaluar el propio progreso.

Grupo E: estrategias afectivas

El objetivo de este grupo de estrategias es el de controlar las emociones en el contexto del aprendizaje. Para ello se menciona el saber rebajar la preocupación, animarse a uno mismo a través de pensamientos positivos, correr riesgos de forma inteligente, recompensarse, ser consciente del nivel de estrés, elaborar un diario de aprendizaje de la lengua extranjera, hablar con alguien sobre los sentimientos o actitudes.

Grupo F: estrategias sociales

La intención principal de estas estrategias es aprender con los otros. Para ello se menciona el saber formular preguntas para aclarar o comprobar aspectos no entendidos, solicitar corrección, colaborar con los compañeros, colaborar con expertos en la lengua meta, desarrollar una consciencia cultural en la lengua meta y, por último, ser consciente de los sentimientos y pensamientos de los otros.

5.3.3.3 *Procedimiento de aplicación del cuestionario SILL y obtención de resultados*

En el texto introductorio del cuestionario (disponible en el anexo 2), se puede comprobar que se dan instrucciones para rellenarlo correctamente y se asume que los resultados serán anónimos⁶⁶. Así pues, los estudiantes deberían responder a cada una de las afirmaciones propuestas utilizando una respuesta en forma de escala en que el 1 corresponde a que nunca o casi nunca se pone en práctica esa estrategia para aprender español, el 2 significa que generalmente no se recurre a ella, el 3 que se hace a veces, el 4 que se hace generalmente y el 5 siempre o casi siempre.

Después de que los estudiantes completasen el cuestionario y hallasen la media de sus respuestas (tanto por tipos de estrategias, como la media general), se les entregó una ficha donde se especificaba el nivel de competencia estratégica que poseían en función de los resultados obtenidos en el cuestionario (Oxford, 1990: 290-91). En este documento se les recordaba que no existen respuestas correctas o incorrectas, ni tampoco mejores medias para cada parte, pues cada persona aprende lenguas de forma diferente. El objetivo era, de nuevo, que no estuviesen condicionados por los resultados obtenidos.

Por otro lado, en las claves de interpretación aparecía la escala utilizada, del 1 al 5, dividida en tres intervalos. El primero, correspondiente a un uso *Bajo* de estrategias, se subdivide en otros dos subapartados: uno que comprende los resultados entre 1.0 y 1.4, y cuyo descriptor es “[estrategias] usadas nunca o casi nunca” y otro, en un nivel superior que comprende resultados entre el 1.5 y el 2.4 y su descriptor es “[estrategias] no usadas generalmente”. El segundo intervalo corresponde al nivel *Medio* y consta de un único

⁶⁶ Esto sucedió en la fase preliminar de la investigación (2010-11) y en la primera fase del estudio (2011-12). Por el contrario, en la segunda fase del estudio (2012-13) se pidió a los alumnos que se identificasen con la intención de analizar la evolución de cada estudiante a lo largo del curso.

apartado, cuyas cifras están entre el 2.5 y el 3.4 y el descriptor es “[estrategias] usadas a veces”. El tercer y último intervalo corresponde al nivel *Alto* y se subdivide en dos apartados. Para el primero, el descriptor es “[estrategias] usadas generalmente” y los valores están entre el 3.5 y el 4.4. En el segundo el descriptor correspondiente es “[estrategias] usadas siempre o casi siempre” y las cifras oscilan entre el 4.5 y el 5. En el mismo documento se explica también que los resultados referidos a la media general se refieren a la frecuencia con la que el alumno usa las estrategias de aprendizaje en general. La media de cada parte del SILL muestra los grupos de estrategias que los estudiantes tienden a usar más en el aprendizaje de una lengua extranjera. La autora destaca que a los estudiantes puede parecerles más productivo conocer la media de cada parte más que la media general y añade además que el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje depende de varios factores como la edad, la personalidad, el nivel de aprendizaje de la lengua meta, los objetivos para el aprendizaje de esa lengua, experiencias previas y otros.

5.3.4 Análisis de resultados del cuestionario SILL en la fase preliminar

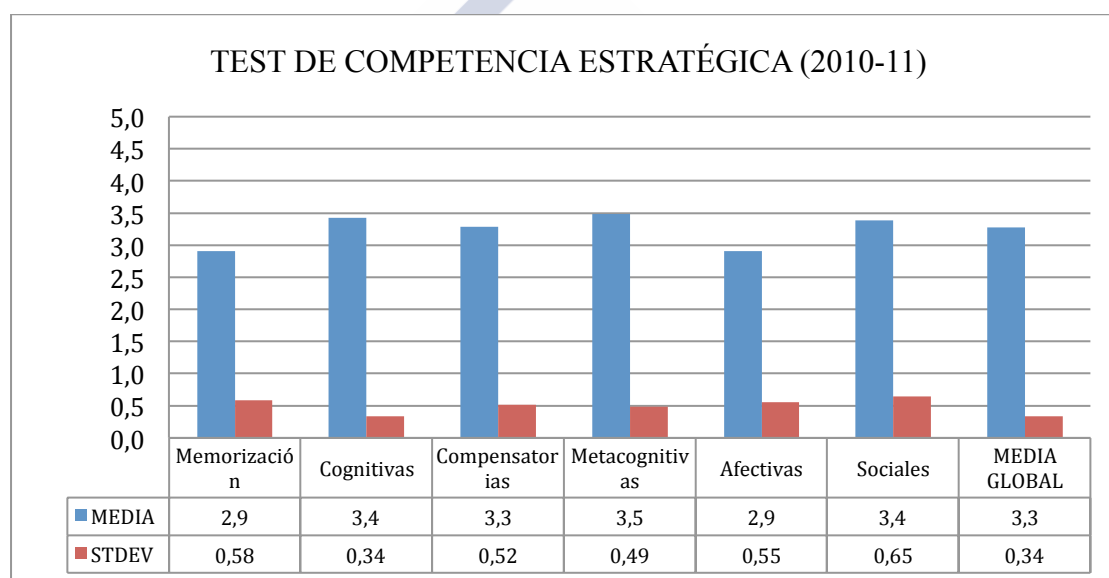
Los resultados⁶⁷ obtenidos por los alumnos en cada una de las partes fueron los siguientes:

- Grupo A: correspondiente a las *estrategias de memorización*, la media obtenida fue de un 2.9.
- Grupo B: correspondiente a las *estrategias cognitivas*, los resultados de la media general fueron de un 3.5.

⁶⁷ El nivel de desviación típica en cada uno de los ítems se puede consultar en la misma gráfica, no se harán comentarios al respecto porque ninguna de ellas supera el 1, lo cual informa de que no ha habido discrepancias significativas en las respuestas obtenidas.

- Grupo C: donde se recogen los resultados de las *estrategias compensatorias*, la media fue de un 3,3.
- Grupo D: resultados sobre las *estrategias metacognitivas*, se caracterizó por una media del 3,5.
- Grupo E: apartado de las *estrategias afectivas*, los resultados configuraron un 2,9 de media.
- Grupo F: las *estrategias sociales* se situaron en una media del 3,3.
- La *media general* de uso de estrategias corresponde a un 3,3.

La gráfica 7 ilustra los datos descritos anteriormente.



Gráfica 7. Resultados del test de competencia estratégica SILL durante la fase preliminar del estudio (2010-11).

La media de utilización general de estrategias es de un 3.3, tal como ilustra la gráfica 7, lo cual corresponde a un nivel *Medio* en la escala definida por Oxford (1990: 291), y su descriptor indica que los estudiantes utilizan “[estrategias] a veces”. Se constata igualmente que los grupos de estrategias que los estudiantes utilizaron menos en esta fase (aunque están dentro del intervalos de uso *Medio*), fueron las estrategias de *memorización* y *afectivas*, correspondientes a los Grupos A y E respectivamente, con una media de utilización del 2,9.

Este dato indicó la necesidad de reforzar el uso de estos grupos de estrategias. A continuación, y desde una perspectiva ascendente en la utilización de estrategias por parte de los alumnos, aparecen las *estrategias compensatorias* (Grupo C) y las *sociales* (Grupo F), ambas con una media del 3.3 y dentro también de la utilización de nivel *Medio*. Por último, las estrategias más utilizadas, según el presente estudio, son las *cognitivas* (Grupo B) y *metacognitivas* (Grupo D), con un porcentaje de utilización del 3.5. Este dato nos indica que estas estrategias estarían dentro del intervalo de utilización de *Elevado o Alto* (comprendido entre el 3.5 y el 5), dentro del subapartado de “estrategias usadas generalmente”.

5.4 El diario del profesor como medio de interpretación de la acción (2010-11)

El recurso a este tipo de relato auto-evaluativo ha demostrado estar en coherencia con una enseñanza que se pretende reflexiva y analítica y, en este sentido, ha permitido comprender mejor la interrelación existente entre la práctica pedagógica y el proyecto de investigación llevado a cabo. Eso ha implicado examinar no solo los resultados obtenidos, sino también los pasos dados durante el proceso (dudas ante determinados procedimientos, etc). Además, la información recogida en el diario del profesor permite visualizar las fases por las que pasó el proyecto de investigación (recogida de datos, análisis y propuestas de acción dentro de cada ciclo) y aporta una perspectiva que se podrá contrastar con otro tipo de datos derivados de la investigación (aquellos obtenidos a través de procedimientos cuantitativos), todo lo cual redundará en una mayor objetividad del proyecto, tal como indica Latorre (2010: 80): “Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente y la información puede ser más fiable y creíble”.

En la elaboración del diario no se ha establecido ninguna estructura predeterminada para recoger la información; por lo tanto, según esta tipología se trata de un diario abierto o

semi-abierto. A continuación se procederá al análisis del contenido de la primera edición del diario del profesor-investigador siguiendo el siguiente esquema: en primer lugar, se referirán las partes en las que está dividido el informe sobre este instrumento y, en segundo lugar, se presentan las conclusiones extraídas del documento y se realizan propuestas de mejora para la investigación en curso.

5.4.1 Estructura del diario del profesor

En cada una de las entradas del diario (se puede consultar en el anexo 5), se indica el número de cada sesión, la fecha a la que corresponde y el contenido aparece semi-estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se describen los procedimientos llevados a cabo en el aula y, a continuación, se incluye una sección llamada “reflexiones a posteriori”, que hace referencia a la problematización de las situaciones didácticas y en ocasiones se mencionan propuestas de mejora.

5.4.2 Análisis del contenido del diario del profesor

Para describir el contenido de esta edición del documento se organizó el análisis cualitativo en dos amplios temas: a) aquellas entradas en las que se reflexiona sobre la metodología e instrumentos de investigación en curso, y b) todas las cuestiones que ayudarían a conformar la programación de las fases siguientes de la investigación.

a) Reflexión sobre la metodología e instrumentos de investigación

En esta fase preliminar de la investigación se define ya el tipo de metodología de investigación que se va a adoptar (investigación en acción), lo cual se menciona

explícitamente en el diario y se hace referencia también a los ciclos en los que el período de investigación estaría dividido:

Este podría ser un momento adecuado para hacer un balance sobre las actividades trabajadas, las destrezas, las estrategias presentadas y desarrolladas y evaluar los resultados obtenidos. Estaríamos cerrando el primer ciclo de la investigación, justo un mes después del inicio del semestre, reflexionaríamos sobre nuestra práctica docente y propondríamos nuevas acciones para un segundo ciclo. [7ª sesión - 22/III/2011].

El diario, además de explicitar los objetivos de la investigación en la destreza sobre la que más tarde incidiría el entrenamiento estratégico, evidencia también la necesidad de crear o de actualizar instrumentos de investigación más específicos. Es el caso de la entrada de la 5ª sesión, introducida en el diario el 9/III/2011, que remite a la necesidad de introducir en la parrilla de observación directa de la expresión oral una doble dimensión, lingüística y estratégica, con la intención de mejorar la evaluación cuantitativa y cualitativa de las producciones orales. En este mismo documento se constata la doble función que pueden asumir los propios instrumentos de evaluación, pues la intención es que estos sirvan también para comprender “más fácilmente cuáles son los objetivos de la tarea, podrán así prepararla mejor y sabrán cómo serán evaluados”, [24ª sesión - 1/ VI/ 2011].

Aunque ya al final del semestre, concretamente en la 27ª sesión (realizada el 14/ VI/ 2011), otro de los pasos que se describe en el diario fue el diseño y pilotaje de otro instrumento decisivo en la investigación: los cuestionarios para conocer el perfil socio-biográfico de los alumnos, sus motivaciones para aprender español, sus necesidades en el aprendizaje de ELE y su grado de competencia estratégica (basado en el modelo presentado por Oxford, 1990). La información recogida en los cuestionarios anteriores pudo contrastarse, según la información procedente del diario del profesor, con aquella que se recabó de forma directa en la clase para realizar un análisis del perfil de los alumnos y sus necesidades educativas. Se concluye que: “[Los alumnos] propusieron trabajar más la expresión escrita,

pues en el primer semestre no la habían practicado lo suficiente”, [1ª sesión - 22/II/2011]. Esta información confirma los resultados recogidos posteriormente en el primer cuestionario general, donde se especifica que, en primer lugar, necesitan mejorar la expresión escrita y, a continuación, la expresión oral. Por último, resulta pertinente destacar otra de las entradas del diario (15ª sesión - 26/IV/2011) en la que se deja constancia de la elevada consciencia que algunos de los alumnos poseen sobre su proceso de aprendizaje, concretamente:

Me llamó la atención la profundidad y coherencia con la que la alumna trató el tema del taller [sobre estrategias de aprendizaje], refirió incluso tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas y puso ejemplos prácticos de aplicación de estrategias en las diferentes destrezas. Todo esto indica que algunos de nuestros estudiantes poseen una competencia metacognitiva mayor que otros.

b) Programación de la investigación

A través del diario la docente va estructurando sus impresiones sobre los siguientes aspectos relacionados con el diseño programático de la investigación: en cuanto a los contenidos se empezaron a visualizar formas de integrar explícitamente los contenidos estratégicos. A su vez se realizaron varias actividades que pretendían promover la reflexión sobre el error durante el proceso de aprendizaje y se pensó en cómo deberían ser las tareas de evaluación para recoger información válida y fiable. Por último, queda patente en el diario el recurso a algunos materiales para sistematizar contenidos gramaticales y a la integración de algunos recursos digitales para ayudar a monitorizar la producción oral de los alumnos durante el entrenamiento estratégico.

El primero de los aspectos mencionados anteriormente se refiere a cómo integrar los contenidos estratégicos en la programación general de las clases. Según el documento en análisis, se siguieron varios procedimientos; en ocasiones se seleccionaron algunos contenidos estratégicos presentes en el manual de clase y en otros. A su vez, se hizo una búsqueda en fuentes bibliográficas especializadas en las que se daban ejemplos concretos de

tipos de actividades. Estas sirvieron como propuestas de implementación de diferentes tipos de estrategias aplicadas a varias destrezas y teniendo en cuenta las diferentes fases de una tarea comunicativa (como es el caso concreto, según las citas del diario, de las propuestas por Oxford (1990: 63, 64, 68, 71, 75), [3ª sesión - 1/III/2011]). A su vez, se observa que todas las unidades didácticas o actividades que se ponen en práctica sirven ya para ir explotando contenidos estratégicos, alternado un enfoque implícito al principio con el explícito al final. Esta programación experimental sirvió en las fases siguientes de la investigación para ponderar su inclusión de terminados contenidos estratégicos. A su vez, el diario del profesor también alertó sobre cierta dispersión programática en lo que respecta a la amplitud del entrenamiento, lo cual se corrigió en las fases siguientes de la investigación, pues se centró de forma progresiva en la destreza de oralidad y, más concretamente, en la tarea de monólogo sostenido. Se observa también que algunas de las sugerencias realizadas en el diario a este respecto se pusieron posteriormente en práctica:

Reunir resultados más objetivos sobre el desarrollo de los alumnos, como un test sobre destrezas, otro de competencia estratégica, y un pequeño cuestionario sobre motivación y si las actividades que se han propuesto hasta el momento responden a las expectativas de los alumnos. [7ª sesión - 22/III/2011]

Además, el diario muestra cómo en varias ocasiones se introducen reflexiones sobre el concepto del error (incluyendo la diferenciación entre faltas y errores) y los sentimientos que esto provoca durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). En el mismo documento se hacen recomendaciones para intentar corregir cada error, haciendo referencias implícitas a varios tipos de estrategias centradas en la expresión escrita. En otra ocasión se describe una actividad práctica sobre análisis de errores que sirvió como modelo de aplicación para las fases de investigación posteriores. En este caso el objetivo era que los

estudiantes reflexionasen sobre los errores que habían cometido durante los talleres del Banco del tiempo⁶⁸ y que los corrigiesen [20ª sesión - 18/ V/ 2011]:

Con el objetivo de que los estudiantes reflexionasen sobre su expresión oral durante los talleres, se realizó un análisis de errores a partir de la fichas de observación de la expresión oral. Con esa información se elaboró un actividad en la que aparecían los errores más frecuentes (...) y en la que los alumnos tenían que corregirlos (...). Algunos de los estudiantes se sorprendieron de que apareciesen errores tan básicos en este nivel, pero se les explicó que el tratamiento del error es diferente en la expresión oral y en la escrita: en la primera muchas veces los alumnos se autocorrigen inmediatamente y en esos casos se considerarían faltas y no errores. Otras veces se trataba de errores que estaban fosilizados y pertenecían a fases de interlengua anteriores.

Por otro lado, el diario proporciona también una perspectiva de cómo se fueron superando algunas dificultades encontradas durante el proceso investigador, concretamente encontrar un tipo de tarea de oralidad adecuada para evaluar a los alumnos durante la evaluación continua y al mismo tiempo que permitiese realizar la observación del entrenamiento estratégico a lo largo del semestre. Así, a través del diario del profesor se comprueba cómo fue tomando forma la actividad que se convertiría en el “Banco del tiempo” de la clase, talleres que además de resultar adecuados para la investigación, desde el punto de vista didáctico permiten un aprendizaje significativo, aumentan la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos y posibilitan la realización del método heurístico de aprender haciendo [1ª - 22/II/2011]: “Esta actividad se convertirá posteriormente en el “Banco del tiempo”, que se irá desarrollando poco a poco a lo largo del semestre”. En relación con la evaluación se recogen pequeños informes sobre los elementos que integran los dos exámenes

⁶⁸ Actividad que se describirá con más detalle en el apartado 6.4.3.

escritos del semestre y también sobre los resultados cuantitativos de los mismos y se hace un contraste de resultados [27ª - 14/ VI/ 2011]:

En este examen no hubo ningún alumno que obtuviese una nota inferior a 10 (en una escala de 0 a 20), por lo tanto todos los alumnos habrían aprobado el examen. Veamos la distribución de los alumnos según las notas: (...) Si contrastamos estos resultados con los de la primera prueba obtendremos unos resultados cuantitativamente más altos en este segundo examen.

A lo largo del diario se encuentran iniciativas didácticas como adoptar una gramática específica en una de las sesiones semanales de clase para sistematizar los contenidos gramaticales. Esta medida, aunque no llega a concretarse durante la fase preliminar de la investigación, se pondrá en práctica en las siguientes fases del estudio.

Por último, en esta programación experimental se introdujeron algunos recursos digitales que contribuyeron a que los alumnos monitorizasen su expresión oral y que serían utilizados posteriormente en el entrenamiento estratégico (audacity, podomatic, voki etc). A su vez, estas tareas finales basadas en recursos digitales se combinaron con una reflexión conjunta en el foro de la plataforma digital de la asignatura para que los alumnos realizasen una hetero-evaluación de los trabajos finales, lo cual pudo servir para desarrollar su competencia metacognitiva.

5.5 Síntesis de resultados correspondientes a la fase preliminar del estudio

En primer lugar, se resumirán las características más relevantes del grupo meta, empezando por las socio-biográficas (su distribución por sexos en el grupo, su edad, su actividad profesional y el número de lenguas que hablan los alumnos). En relación con el sexo, un 62% de los participantes eran mujeres, frente a un 38% de hombres, mientras que en cuanto a su edad, el 59% de los alumnos se encontraba entre los 20 y los 30 años y casi la mitad de los alumnos (11 de 24) posee el estatuto de estudiante - trabajador. Es de destacar

también que un alto porcentaje de alumnos hablan 2 ó 3 lenguas a parte de su lengua materna. Este aspecto constituye una variable a tener en cuenta en el desarrollo de la competencia estratégica del grupo meta.

En segundo lugar, los datos recogidos indican que la mayoría de los alumnos destina entre una hora y dos por día al estudio del español y afirman que utilizan recursos digitales para estudiar lenguas, lo cual confirma que la inclusión de actividades basadas en recursos TAC podría aumentar la motivación y autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, se decide que en la próxima fase del estudio se diseñará un cuestionario específico para identificar qué tipos de recursos utilizan los estudiantes para el aprendizaje de ELE y, por otro lado, su frecuencia de utilización.

En lo que respecta a la información relacionada con los estilos de aprendizaje y la forma de trabajo social en la clase, la mayoría de los alumnos prefiere trabajar de forma variada (individual, en parejas o en grupo) o simplemente en parejas. Sobre las destrezas que les resultan más fáciles, mencionan las de comprensión (primero la lectora y luego la comprensión auditiva). Por el contrario, las más difíciles son las de producción, primero la expresión escrita y luego la oral (aunque exista una ligera diferencia entre estas dos).

Las actividades desarrolladas en clase que resultaron más motivadoras para los alumnos fueron aquellas en las que se practicó la destreza de expresión oral y expresión escrita y, continuando con el factor de motivación para el aprendizaje de ELE, la mayoría cree que es una lengua importante para su futuro profesional (muchos de ellos quieren ser profesores) y también la consideran como una lengua relevante en el mundo actual.

Los resultados relacionados con el grado de competencia estratégica que manifiestan los alumnos después de realizar el SILL (Oxford, 1990) indican que la media de utilización general de estrategias fue de un 3.3 (en una escala del 1 al 5), lo cual permite afirmar que los alumnos se encuentran en un nivel Medio según la progresión definida por Oxford (1990: 291) y el descriptor para este nivel es que los estudiantes utilizan “[estrategias] a veces”. Por

otro lado, haciendo una descripción del uso detallado de las estrategias, los grupos menos utilizados (aunque están dentro del uso Medio) son las estrategias de *memorización* y *afectivas*. Desde una perspectiva ascendente, aparecen, a continuación, las *estrategias compensatorias* y *sociales*, ambas en el nivel del 3.3 (dentro del nivel Medio). A su vez, las estrategias más utilizadas, según el presente estudio, son las *cognitivas* y *metacognitivas*, con un nivel de utilización del 3.5. Este dato pone de manifiesto que estas estrategias estarían dentro del intervalo de utilización de Elevado o Alto (comprendido entre el 3.5 y el 5), dentro del subapartado de “estrategias usadas generalmente”. Así pues, si se tiene en cuenta la frecuencia de uso de estrategias, el punto de partida al plantear un entrenamiento estratégico debería ser de un nivel intermedio-alto. Además, este entrenamiento podría ir dirigido a mejorar destrezas como la expresión escrita y expresión oral (por este orden).

Se puede concluir, por lo tanto, que la realización de este cuestionario ha proporcionado información relevante para orientar la práctica educativa y el proyecto de investigación, pudiendo así incorporar las alteraciones que de él surgen a un futuro cuestionario que se realizará al principio del semestre de la siguiente fase de la investigación. De esta forma, se podrá dar respuesta a las necesidades de los alumnos de forma más precisa, con mayor eficacia y ayudarles a que alcancen de manera más acertada los objetivos de aprendizaje indicados para su nivel de estudio, así como ayudarles a desarrollar la autonomía en su aprendizaje.

La síntesis de resultados y propuestas de mejora no estarían completos si no se incluyese la información obtenida a través del análisis del diario del profesor, documento que resultó útil para ponderar cómo se podía conjugar la programación general del curso con la introducción de un entrenamiento estratégico, pues proporcionó un espacio de reflexión sobre las posibilidades de articulación entre la teoría y la práctica en la investigación educativa. En este sentido, se constata que en la selección de objetivos, contenidos y actividades se intentó desarrollar de manera adecuada la competencia estratégica, aunque la mayor parte de las

veces esta haya sido introducida de forma implícita. De todas formas, este documento también proporciona indicaciones sobre los tipos de estrategias que se han introducido en función de las destrezas trabajadas y sobre todo sugiere en qué momento podría ser introducido el componente estratégico de manera explícita. A partir de la reflexiones realizadas, se han deducido cuáles serían los momentos más adecuados para estructurar la investigación en ciclos diferentes.

Por último, teniendo en cuenta la información del diario del profesor, se proponen las siguientes medidas para las siguientes fases de la investigación:

- Se tratará de sincronizar de forma más efectiva el análisis de necesidades y las medidas de respuesta a esas carencias.
- Es necesario desarrollar instrumentos de investigación, tales como las parrillas de observación para la evaluación de la expresión oral, susceptibles de evaluar el grado de dominio lingüístico, el uso de estrategias durante la tarea de oralidad y además que sirvan para que los estudiantes puedan realizar su autoevaluación.

Después de haber presentado los datos principales obtenidos en la fase preliminar o estudio piloto, se dará paso a la descripción de la primera fase de la investigación, cuyos resultados dependieron, en cierta medida, de los hallazgos recogidos durante la fase preliminar, puesto que se crearon dinámicas de reflexión docente y discente y se implementaron instrumentos de investigación determinantes, además de ensayar procedimientos y ejercicios de la programación decisivos para las fases posteriores.



6 CAPÍTULO: PRIMERA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2011-12)

Los resultados obtenidos en la fase preliminar de la investigación detallados en el capítulo anterior, permitieron imprimir una dirección más específica al entrenamiento estratégico. En concreto, se identificaron posibles focos de acción como la aparente discrepancia entre el perfil multilingüe de los alumnos encuestados y su grado de competencia estratégica (situado en niveles intermedios, según el SILL de Oxford, 1990); por otro lado, los datos recabados señalaban las destrezas de producción como las que necesitaban mayor refuerzo, tanto la expresión oral como la escrita. De entre esas dos opciones se tomó en consideración el alto nivel de exigencia que implica la autorregulación de la expresión oral en varios niveles (lingüístico, pragmático, discursivo y estratégico), todo ello condicionado por la inmediatez del acto comunicativo al que se expone el hablante. Teniendo en cuenta lo anterior y las demandas de los alumnos, la investigación se orientó hacia la destreza de producción oral. Se mantuvieron los instrumentos de investigación que promovían una reflexión sobre el proceso educativo: el diario del profesor, el diario de aprendizaje del alumno y se recurrió a la observación de clases a cargo de una docente externa. En cuanto a los mecanismos para obtener información puntual en cada uno de los ciclos en los que se subdivide cada fase de la investigación, se realizaron algunas actualizaciones en el diseño del cuestionario general, se creó una parrilla de observación directa para la expresión oral y, además, se diseñó un cuestionario que permitiese valorar el impacto del entrenamiento estratégico según la perspectiva de los alumnos.

Por otro lado, desde el punto de vista docente, las reflexiones realizadas en el diario del profesor durante la fase anterior, sobre todo en relación con la programación, metodología

y objetivos de investigación, contribuyeron para delimitar e identificar los siguientes aspectos:

- a) los ciclos en los que debería dividirse el entrenamiento;
- b) la selección de tareas lingüísticas y comunicativas de expresión oral más rentables y significativas en cada uno de los ciclos; y, por último,
- c) el plan del entrenamiento estratégico en la programación general de la asignatura.

Se procederá a describir, en primer lugar, cada uno de los instrumentos de investigación, mencionados en el epígrafe anterior y descritos de forma esquemática en la tabla 13 del epígrafe 4.4.3.

6.1 Descripción del grupo meta

El primer cuestionario general (ver anexo 1), aplicado el 9 de marzo de 2012 (en la sexta sesión del segundo semestre) pretendía recoger los datos socio-biográficos del grupo meta y en él participaron 28 alumnos. Este documento, como ya se ha dicho, es en realidad una adaptación revisada y actualizada del cuestionario aplicado durante la fase preliminar del estudio. Los cambios⁶⁹ efectuados tenían el objetivo de, por un lado, recoger información lo más precisa y pertinente posible y, por el otro, que el documento resultase más viable para el alumnado. La versión de la fase preliminar de la investigación constaba de dos partes: la primera estaba dedicada a obtener información sobre las características socio-biográficas del alumnado y la motivación.

Se especificarán a continuación los cambios efectuados en el cuestionario entre una fase y otra (tal como se puede constatar en el anexo 1):

⁶⁹ Es de señalar que cada vez que se introdujeron cambios en el formato del cuestionario, este se sometió a un nuevo pilotaje.

- Se redujeron algunos ítems del apartado titulado “Características generales del alumnado” (cuestionario 2010-11), que luego pasaron a englobarse en el apartado A del cuestionario 2011-12.
- Se eliminaron algunas preguntas que no se consideraron relevantes para la investigación (como aquellas del apartado b) en las que se solicitaba información sobre el número de veces que los alumnos habían viajado al extranjero; cuánto tiempo habían estado; cuántos países de habla hispana conocían o el motivo de su viaje a países de habla hispana).
- También se suprimieron ítems del apartado c) relacionados con la obtención de información sobre los padres de los alumnos (edad, profesión, nivel de estudios, idiomas que hablan, etc).
- Tal como se había sugerido en la fase preliminar de la investigación, se integra un tercer elemento en el apartado B del cuestionario que pretende obtener información sobre el grado de dominio que los alumnos afirman tener en el resto de las lenguas extranjeras.
- Se mantiene la sección dedicada a la motivación (apartado C de la versión 2011-12) y aquí se introduce una pregunta más, sumando en total 19 ítems.

Las restantes secciones se introducen por primera vez en esta fase de la investigación y son las siguientes:

- en el apartado D se pregunta sobre los hábitos de estudio de los alumnos;
- el E pretende identificar cuál es la percepción de los alumnos sobre las metodologías de enseñanza de LEs practicadas por los profesores anteriores;

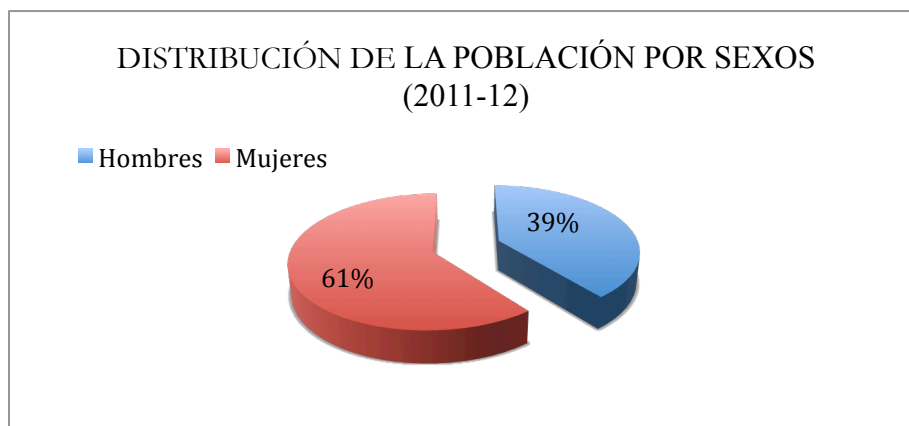
- el F se centra en sus objetivos personales⁷⁰;
- en el G se pregunta sobre el desarrollo de las principales destrezas en el aprendizaje del LEs;
- en el H se incide en las actividades que se realizan dentro de clase; en el I sobre las actividades fuera de clase para aprender la lengua meta;
- el apartado J se dedica a recoger información específica sobre la expresión oral; y, por último,
- el K está compuesto por una pregunta abierta donde los estudiantes pueden introducir otros aspectos o comentarios.

6.1.1 Perfil socio-biográfico de los alumnos (2011-12)

El primero de los apartados del cuestionario recoge información sobre la distribución de la población encuestada según su sexo y edad y se contabiliza también el número de alumnos que poseen el estatuto de “estudiante-trabajador”.

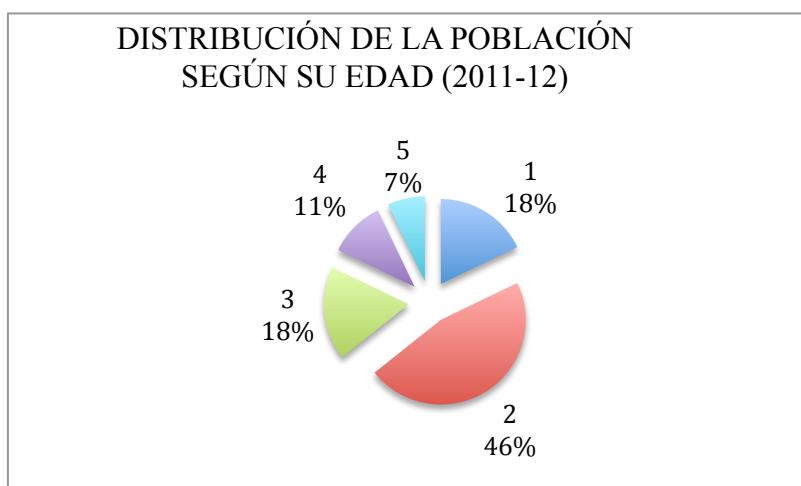
De los 28 alumnos que tomaron parte en el cuestionario, 11 de ellos eran hombres y 17 mujeres (véase la gráfica 8). El grupo de los hombres constituye un 39% del total, mientras que el de mujeres, el grupo mayoritario de nuevo, representa el 61% de la población encuestada.

⁷⁰ Este apartado consta de tres subapartados con preguntas abiertas cuyos datos serían tratados según métodos de análisis cualitativos. Posteriormente, los resultados recogidos permitieron convertir esta pregunta en opciones cerradas y de este modo el tratamiento estadístico de los datos proporcionó información más objetiva.



Gráfica 8. Distribución de la población encuestada según sexos (2011-12).

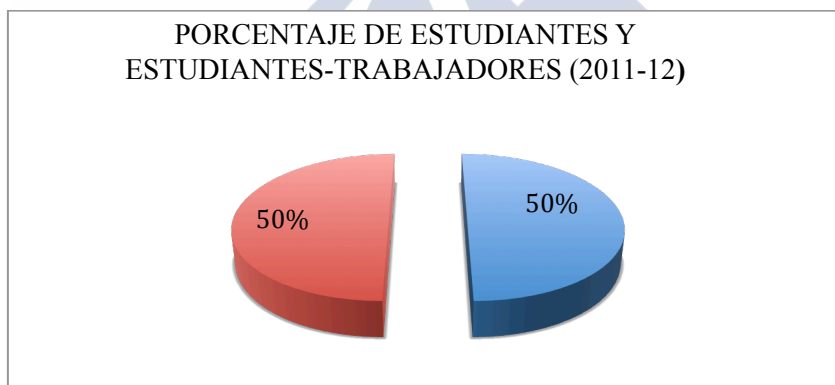
Tal como se hizo en la fase preliminar de la investigación, para calcular la franja de edad predominante en este grupo se dividió en cinco partes el espectro de las edades posibles en la clase: a) 17 y 19; b) 20 y 25, c) 26 y 30; d) 31 y 40; e) 41 y 60. Como se puede comprobar en la gráfica 9, el grupo que reúne a más alumnos es el del apartado b) (referido a edades comprendidas entre los 20 y 25 años), con 13 alumnos y un porcentaje del 46%. A continuación existen dos grupos con porcentajes idénticos: en la franja de edad del grupo a) (17 y los 19) y en la c) (entre los 26 y 30 años) con un 18% y 5 alumnos por grupo; en penúltimo lugar se encuentra el grupo d) (entre los 31 y 40 años) con un porcentaje del 11% (4 alumnos en total) y por último el e) (con edades entre 41 y 60) que cuenta con 2 alumnos. En conclusión, el grupo de edad mayoritario es el comprendido entre los 20 y 25 años, tal como se ilustra en la gráfica 9.



Gráfica 9. Distribución por edades del grupo de alumnos que participaron en el cuestionario (2011-12).

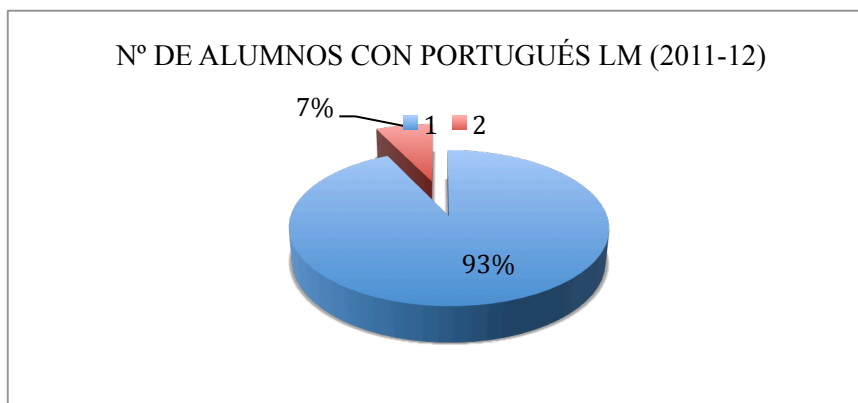
De esos 28 alumnos, justo el 50% (14) tenía el estatuto de estudiante trabajador. Este dato puede estar relacionado con la situación laboral del país, en el que la tasa de desempleo está constantemente en aumento y los alumnos universitarios buscan una alternativa laboral y complementaria en otra licenciatura. Debido a este fenómeno, para muchos de los alumnos de este grado, ésta será ya su segunda titulación en lenguas, concretamente en el área de especialización del español, debido a la creciente demanda de profesores en este sector.

Por otro lado, la existencia de un elevado número de alumnos estudiantes-trabajadores se relaciona también con la edad más tardía en la que estos alumnos realizan este grado, pues, tal como se ha visto anteriormente, el grupo más numeroso es el que posee edades comprendidas entre los 20 y 25 años (gráfica 10).



Gráfica 10. Porcentaje de alumnos estudiantes-trabajadores (2011-12).

Los datos recogidos muestran que el portugués es la lengua materna de la inmensa mayoría de los alumnos encuestados (26 de 28), lo cual constituye un 93% de alumnos como se puede ver en la gráfica 11.



Gráfica 11. Porcentaje de alumnos con portugués como lengua materna (2011-12).

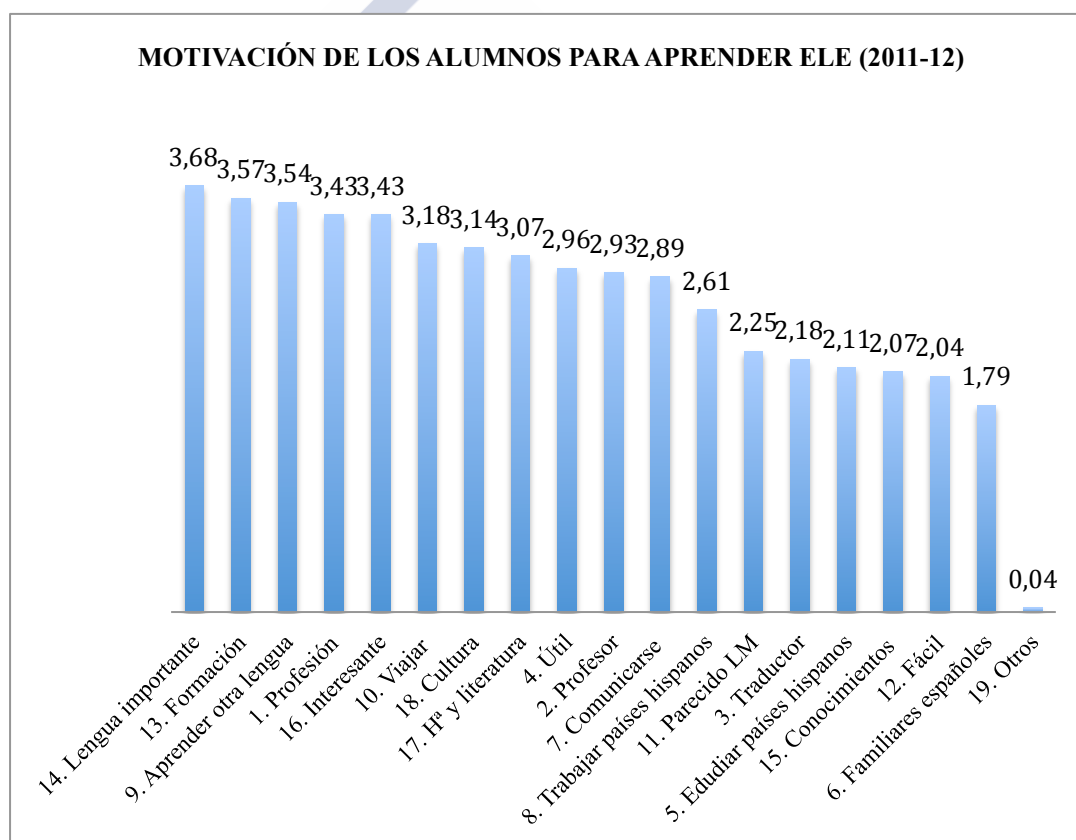
Después de analizar los resultados, se concluye que la media de lenguas extranjeras habladas por los 28 alumnos es del 2,68. Este dato revela que la mayoría de los alumnos estima que es multilingüe o plurilingüe⁷¹, pues además de su lengua materna se considera competente en casi tres lenguas más. Esta cifra podría estar relacionada con los datos procedentes del apartado A), pues una parte significativa de los alumnos estudia este grado como su segunda licenciatura, y por lo tanto, ya poseen conocimiento de dos lenguas extranjeras⁷² más. Además, este aspecto está relacionado con uno de los objetivos generales de la investigación: el desarrollo de la autonomía del estudiante. En este sentido, con un número de alumnos tan elevado que dice poseer conocimiento en diferentes lenguas extranjeras se podría suponer que estos estudiantes parten ya de un nivel de competencia autónoma y estratégica elevado, no solo por el hecho de ser su segunda titulación, sino también por hablar casi tres lenguas extranjeras a parte de su lengua materna.

⁷¹ Se desconoce el grado de competencia que puedan alcanzar en cada una de las lenguas apuntadas en el estudio, por eso no es posible identificar a qué categoría concreta pertenecería cada alumno.

⁷² Este epígrafe contaba con un subapartado 3 donde se preguntaba a los alumnos cuál era el nivel que poseían en las LEs, pero finalmente se decidió que este dato, por su carácter altamente subjetivo, era prescindible.

6.1.2 Tipos de motivación que presenta el alumnado (2011-12)

El inventario de preguntas del apartado de motivación es idéntico al utilizado en la fase preliminar de la investigación, con la excepción de la pregunta nº 8, “Quieres trabajar en países de habla hispana 8”, que fue añadida en esta fase (totalizando ahora 19 ítems), pues se consideró que era una variable pertinente para completar esta parte del cuestionario. Así pues, tanto las instrucciones dadas para responder al cuestionario, como el tipo de escala de las preguntas coinciden con las dadas en la fase preliminar de la investigación (véase el apartado 5.3.2). La gráfica 12 recoge la información del análisis realizado en este campo.



Gráfica 12. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español (2011-12).

Al examinar la gráfica anterior se identifican cuáles han sido los aspectos más determinantes a la hora de que este grupo de alumnos se decidiese a estudiar español. En la horquilla más elevada (entre los 3,68 y los 3,18 puntos) se encuentran las siguientes

respuestas como las más decisivas, ordenadas de forma decreciente: consideran que es una lengua importante en el mundo (pregunta 14), constituye una buena formación (pregunta 13), valoran el aprender otra lengua (pregunta 9), la importancia del español a nivel profesional (pregunta 1), y, además, esta lengua les parece interesante (pregunta 16). Aunque algo menos, pero dentro de esta franja, también les parece necesario conocer esta lengua para viajar a países de habla hispana (pregunta 10).

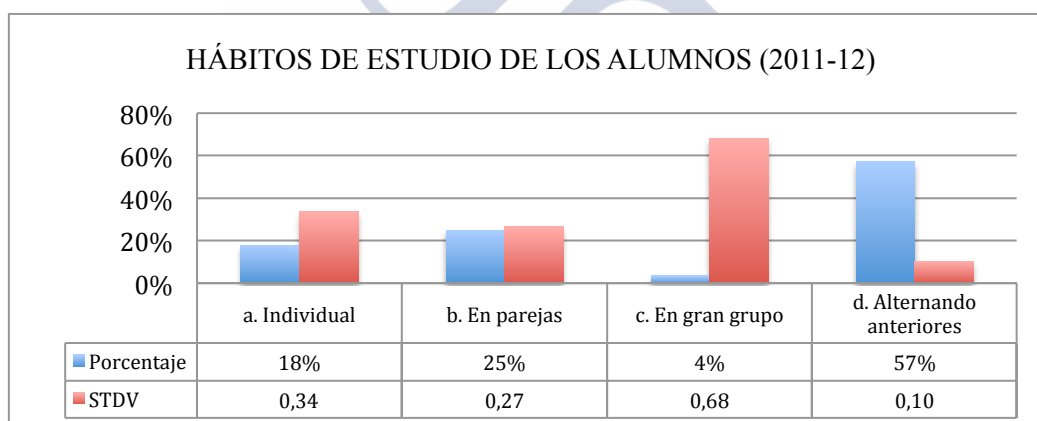
En el siguiente intervalo (entre los 3,14 y los 2,61 puntos), se encuentran factores muy similares a nivel de puntuación como el interés por la cultura (pregunta 18), la historia y la literatura (pregunta 17), el hecho de que les parece una lengua útil (pregunta 4), algunos de ellos quieren ser profesores de español (pregunta 2), y también quieren comunicarse con españoles (pregunta 7) o trabajar en países hispanoamericanos (pregunta 8).

En el último grupo (entre los 2,25 y el 1,79 puntos) aparecen los siguientes tipos de motivaciones: les resulta estimulante que sea una lengua parecida al portugués (pregunta 11), algunos de ellos quieren ser traductores (pregunta 3), otros se plantean estudiar en países de habla hispana (pregunta 5), algunos manifiestan tener ya conocimientos previos en esta lengua (pregunta 15), para otros es una lengua que les resulta fácil (pregunta 12) y, finalmente, otros tienen familiares españoles (pregunta 6). Un 0,04 ha contestado que están motivados por otros factores, si bien no los especifican.

A modo de síntesis, los tres factores más motivadores para este grupo son, por un lado, el prestigio socio-económico del español en el mundo y, por el otro, la buena formación que les proporciona aprender una lengua más. A su vez, atendiendo a las respuestas de los alumnos, la mayoría de ellos no pretende salir a estudiar a países de habla hispana, ni les han influido los siguientes factores: tener conocimientos previos, que resulte una lengua fácil o tener familiares españoles.

6.1.3 Hábitos de estudio

En este apartado se pregunta a los alumnos sobre sus preferencias en relación con el tipo de organización social realizada en clase para acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje y consta de un enunciado dividido en cuatro sub-epígrafes. Los resultados (ilustrados en la gráfica 13) indican que la mayoría de los alumnos (con 16 respuestas que constituyen el 55% del total) prefieren diversificar la forma de trabajo en las clases. Posteriormente, aparece como método preferido el trabajo en parejas (7 respuestas, con un porcentaje de un 24%), luego el trabajo individual (5 respuestas, con un 17% del total) y, por último, el trabajo en gran grupo surge como el menos escogido (solo una respuesta, que constituye el 3% del total)⁷³.



Gráfica 13. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos (2011-12).

6.1.4 Experiencia previa en el aprendizaje de LEs/L2

El primer paso en el diseño programático de un curso es obtener información sobre los alumnos desde el punto de vista humano, de usuarios y aprendices de la lengua. Según Wenden (1987: 103), indagar en los conocimientos explícitos de aprendiz de una forma

⁷³ Uno de los alumnos ha señalado en este apartado dos opciones (concretamente el alumno número 6), lo cual invalidaría sus respuestas y modificaría ligeramente los resultados finales.

sistemática no era un procedimiento habitual hasta entonces. Esta medida es coherente con el enfoque constructivista del aprendizaje, que lleva implícito conocer lo que los alumnos ya saben sobre los ítems que se van a tratar. Vera (1997: 21-22) señala que siempre que una persona intenta comprender algo necesita activar un idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esa situación y darle sentido. Si se entiende el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual, además de metodológico y actitudinal, ello implica vincular ambos tipos de conocimiento por medio de recursos didácticos. Se trata de identificar los conocimientos de los alumnos y modificarlos, pero esto solo será posible haciendo referencia al mundo cotidiano del alumno, que es donde se han originado sus conocimientos previos. Para ello es necesario indagar sobre algunos parámetros que determinan la actitud de los alumnos en el proceso instructivo: las características de su personalidad, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones e intereses (personales, profesionales o culturales), expectativas, preferencias y necesidades lingüísticas en relación con el tipo y nivel de competencia requerido (Cortés, 2000: 37; Aguirre, 2005: 648). Pero el concepto de análisis de necesidades se extiende también a otras dimensiones, tales como especificar cuáles son los métodos que se desean seguir, los recursos y medios que se van a utilizar, los sistemas de evaluación y, el que será objeto principal de este apartado, explorar la influencia que puedan tener para los estudiantes las experiencias vividas anteriormente a lo largo de su proceso de aprendizaje de segundas lenguas (Castellanos, 2010: 25).

Así pues, los estudiantes van conformando sus creencias sobre el aprendizaje en función de, entre otros aspectos, esa percepción sobre el tipo de metodología que los docentes de lenguas llevan al aula. Estas creencias pueden ser decisivas en el desarrollo de la autonomía o de su inhibición y también pueden condicionar el propio proceso de aprendizaje, porque determinan la selección de estrategias, métodos, tareas, etc (Bosch, 2009: 23). La misma opinión sostiene José de Jesús (2011: 3) en relación con los conocimientos que los

aprendices llevan al aula: “(...) pueden emplearlos de manera positiva al aplicar estrategias que promueven el aprendizaje o, por el contrario, negativa al rechazar el aprendizaje de la lengua extranjera por tener la creencia de que es difícil”.

Una vez que ha sido hecho el diagnóstico y el profesor cuenta ya con la información sobre la experiencia previa de los alumnos y sus creencias sobre el aprendizaje, puede optar por dos vías para seleccionar la metodología más adecuada a estilos de aprendizaje diferentes (Castellanos, 2010: 28):

- a) Seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría de los alumnos;
- b) Enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de preferencias y estilos, con idea de ampliar la consciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de ver posibilidades nuevas.

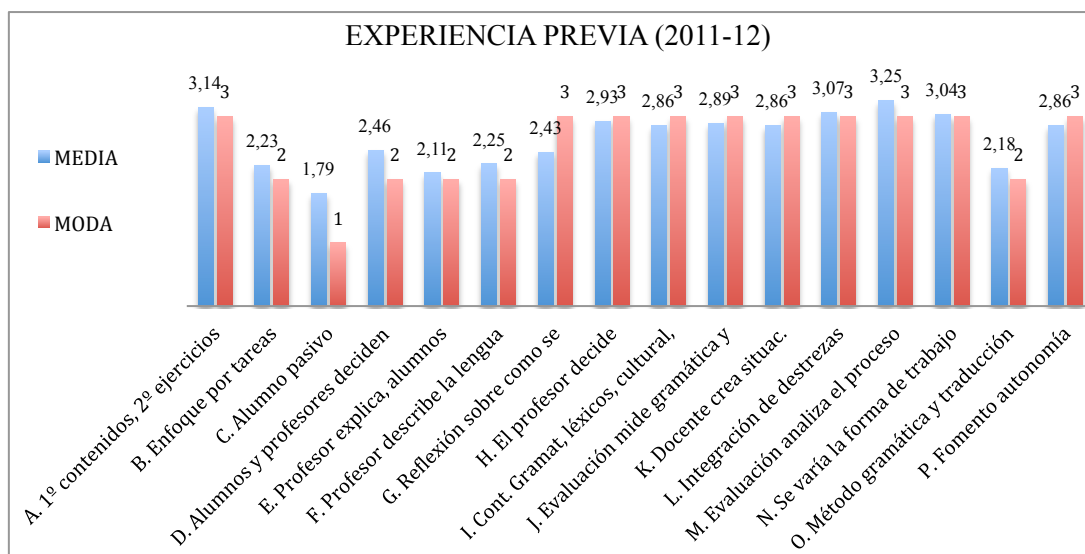
Será esta última opción, aplicada con la flexibilidad y tolerancia que la situación educativa requiere, la que se ha priorizado a lo largo del estudio empírico que se está describiendo.

Así pues, en esta parte del cuestionario se pretendía que los alumnos reflexionasen sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje practicadas en clase a lo largo de su experiencia como estudiantes de lenguas extranjeras. Partiendo de la cuestión central “¿Qué métodos crees que han seguido o siguen tus otros profesores de lengua extranjera?”, se formularon 16 preguntas (organizadas de la A - P), en las que se recogen algunos aspectos que contribuyen a que los estudiantes puedan identificar diferentes corrientes metodológicas. Teniendo en cuenta la concepción de *método* descrita por Richards y Rogers (2001: 33), se presentan afirmaciones que hacen referencia sobre todo al diseño del método (tipos de programas, secuencias de actividades, papeles del alumno y del profesor, integración de

destrezas, tipos de evaluación) y al procedimiento (modelos de interacción, tácticas y estrategias de profesores y alumnos). No se introdujeron referencias explícitas al tercer componente, el enfoque, pues, en mi opinión las teorías que recogen la naturaleza y aprendizaje de la lengua no son fáciles de apreciar para estudiantes sin formación específica en el área.

A lo largo del cuestionario se mezclaron las preguntas referidas a diferentes metodologías (comunicativas o tradicionales) con la intención de que el contexto de la secuencia no condicionase las respuestas. En sus respuestas los alumnos debían escoger la opción más adecuada dentro de una escala del 1 al 4, en la que 1 corresponde a “nunca”, 2 corresponde a “a veces”, 3 se refiere a “frecuentemente” y 4 a “siempre”. Se ha realizado un tratamiento estadístico con los datos recogidos (como se puede ver en el anexo digital) y se ha calculado, por un lado, el porcentaje de respuestas obtenido en cada pregunta (aunque este elemento no se ha incluido en el gráfico), la respuesta más repetida (moda)⁷⁴ y también el valor medio entre las respuestas señaladas (media). En la gráfica 14 los resultados aparecen ordenados en sentido decreciente: la media de cada pregunta surge en azul, mientras que la pregunta que más se repite (moda) aparece en rojo. Las referencias numéricas se encuentran encima de cada columna.

⁷⁴ En estadística, la moda es el valor con una mayor frecuencia en una distribución de datos.



Gráfica 14. Experiencia previa en el aprendizaje de lenguas de los alumnos (2011-12).

Los resultados de la pregunta A) de la gráfica 14 revelan que un alto porcentaje de alumnos (un 78,57%), identifica el siguiente aspecto “frecuentemente” en sus clases de LE: “Primero [los profesores] presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica”, lo cual se relaciona con metodologías tradicionales. La opción más repetida en esta pregunta por todos los alumnos confirma el resultado anterior, ha sido la 3 (frecuentemente).

El enunciado de la pregunta B), “Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio”, remite a la metodología del enfoque por tareas. Al contrario de la anterior, los resultados de las respuesta están más fraccionados: el porcentaje más elevado de los alumnos (un 46,43%) afirma que esto sucede a veces (opción 2), mientras que para un 39,29% es una práctica frecuente (opción 3) e incluso hay una minoría de cuatro alumnos (un 19, 29%) a quien les parece una práctica habitual (4). Tanto la media de respuestas como la moda indican que los alumnos no están tan familiarizados con este tipo de metodología, pues esto solo sucede “a veces”.

C) “El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan”, pregunta que hacía referencia al papel pasivo o reactivo del alumno y que suele asociarse a metodologías de enseñanza tradicionales. Para la mayoría de los alumnos, un 46,43%, el papel del alumno nunca es pasivo, aunque un grupo considerable de los encuestados responde que esto puede suceder a veces (32,14%), y un grupo minoritario de un 17,86% afirma que sucede frecuentemente. La moda (1) confirma la opinión de la mayoría (nunca es pasivo), aunque la media, cercana al 2 (1,79), indica que eso puede suceder a veces.

En la pregunta D) se hace referencia a la toma de decisiones compartida entre el profesor y los discentes; en este caso el grupo mayoritario, constituido por un 57,14%, responde que esto sucede solo a veces. La media de respuestas confirma estos datos, pues se sitúa en el 2,46, al igual que la moda en el 2 (a veces). Mientras, un segundo y significativo grupo, formado por 11 alumnos (el 39,29%), responde que esta responsabilidad es frecuentemente compartida según su experiencia.

En la afirmación de la pregunta E) se describe un procedimiento típico de las metodologías tradicionales: “El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual”. Las respuestas están fraccionadas en solo dos grupos, uno mayoritario, compuesto por 22 alumnos (81,48%), que afirman que esto sucede a veces. Por otro lado, para los restantes 5 alumnos y grupo minoritario (el 18,5%), esta cuestión sucede con frecuencia. La media (2,11) y la moda (2) indican que las respuestas se inclinan hacia el “a veces”.

En el ítem F) también aparece una afirmación ligada a metodologías menos comunicativas: “La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua”. Se observa que para la mayoría de los alumnos, un grupo formado por 16 personas (57,14%), esta afirmación es cierta solo a veces. Lo cual se

confirma también a través de la media (2,25) y la moda (2). El resto de las respuestas está fraccionada en las tres posibilidades restantes.

G) “El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua”, en el enunciado anterior se hace referencia a un procedimiento relacionado con metodologías comunicativas, en las que se suele promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. En relación con los porcentajes, la mayoría de las respuestas están divididas entre el “frecuentemente” (un 48,15%) y el “a veces” (44,44 %). En cuanto a la media (2,43) y la moda (3), estos datos indican que las respuestas se inclinan también hacia el “frecuentemente”.

H) En esta cuestión se afirma que “el docente es el que toma las decisiones en el aula”. Las respuestas están segmentadas en tres grupos, siendo el mayoritario (formado por 13 alumnos y un 46,43% del total) el que contesta que esto sucede frecuentemente. La media de todas las respuestas es cercana al 3 (2,93) y la moda corrobora la respuesta (3) de “frecuentemente”. Existen otros dos grupos minoritarios, que conforman el 25% del alumnado cada uno, en que los alumnos piensan que esto sucede “a veces” o “siempre”. La información de esta pregunta contrasta con las respuestas de la pregunta D), en la que la mayoría (57,14%) afirma que la toma de decisiones conjunta se realiza “a veces”.

I) “Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales”. Esta propuesta se refiere a la práctica de contenidos integrados al mismo nivel (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales), procedimiento asociado a la programación de metodologías comunicativas. La respuesta mayoritaria de los alumnos, con un 50% ha sido “frecuentemente”. Los otros dos resultados confirman lo anterior: una media de 2,86 y la respuesta más repetida está en la tercera (frecuentemente).

Por el contrario, la afirmación de la pregunta J) está relacionada con metodologías conservadoras: “la evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y

se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre”. Según un enfoque metodológico más tradicional, la evaluación se realiza mayoritariamente de forma sumativa, no evalúa el proceso sino el producto, y se centra exclusivamente en contenidos léxicos y gramaticales. La percepción mayoritaria de los alumnos (con un 53,57%) ha sido que esto sucede frecuentemente. La media (2,89) y la moda (3) ratifican esos datos.

La siguiente afirmación, “la actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua”, del epígrafe K) explicita que, según las metodologías comunicativas, uno de los papeles del docente es reproducir en el aula situaciones reales de comunicación para que los alumnos puedan aprender de forma significativa. El grupo mayoritario de respuestas, con un 64,29%, opina que esto sucede “frecuentemente”. La media (2,86) y la moda (3) revalidan lo anterior.

En el apartado L), se pregunta a los alumnos sobre la integración de destrezas a través de la siguiente afirmación: “Se da mucha importancia a desarrollar las destrezas por igual (hablar, escribir y comprender de forma escrita y oral)”. La mayoría de los alumnos (14, un 50%) responde que es frecuente que esto suceda según su experiencia. La media (3,07) y la moda (3) señalan que las respuestas se inclinan hacia el “frecuentemente”. El restante 50% de los alumnos está casi equitativamente distribuido entre el “a veces” y el “siempre”.

La pregunta M) se refiere de nuevo a la evaluación como reguladora del proceso, sin embargo, se enfoca ahora desde una perspectiva comunicativa: “La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje”. Un alto porcentaje de alumnos ha respondido que esto es verdad “frecuentemente”, con un 46,43% de las respuestas y lo mismo sucede en relación con la media (3,25) y la moda (3), que sugieren, de nuevo, que las respuestas se inclinan hacia el “frecuentemente”. Este resultado se contrapone aparentemente al detectado en el apartado J), con la afirmación de que “la evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del

semestre”, en el cual los alumnos respondieron mayoritariamente (53,57%) con “frecuentemente”. Los resultados de estas dos preguntas se podrían interpretar como un uso mixto que se hace de la evaluación, tanto del proceso como del producto en las metodologías a las que están habituados los alumnos.

N) “Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo”. Esta pregunta trata sobre el tipo de trabajo social realizado en la clase. La respuesta mayoritaria, compuesta por 17 alumnos y que corresponde a un 60,71% afirma que se varía “frecuentemente”, al igual que la media (3,04) y la moda (3), lo cual está también ligado a procedimientos metodológicos comunicativos.

O) Esta afirmación se relaciona con la aplicación de metodologías de corte tradicional y las respuestas a “Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos” se encuentran fragmentadas; sin embargo, el grupo mayoritario aparece en el apartado de “a veces”, conformado por 20 alumnos que suponen el 71,43%, dato que se reitera al contabilizar la media (2,18) y la moda (2).

En las respuestas a la última pregunta del apartado P), “Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma”, el 50% de los alumnos (14 alumnos) percibe que es frecuente el desarrollo de pedagogías para la autonomía en sus clases de lengua extranjera, afirmación vinculada con metodologías de tipo no tradicional. La media (2,86) y la moda (3) se traducen en que los alumnos perciben esta práctica “frecuentemente”. El resto de los alumnos se encuentra dividido en el “a veces” y el “siempre”.

6.1.4.1 Resumen de resultados sobre la experiencia previa de los alumnos (2011-12)

Según los resultados, de los 16 ítems de que se compone esta pregunta, en la mayoría de respuestas (14) queda reflejado que los alumnos están con frecuencia en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos. Aunque, en menor medida,

también aparecen algunos indicadores típicos de metodologías conservadoras. Me referiré, en primer lugar, a las constataciones relacionadas con las metodologías comunicativas.

Con respecto a la metodología en general, los alumnos admiten que frecuentemente el docente propicia situaciones de comunicación en el aula y observan también que en el diseño de las unidades didácticas están presentes de forma integrada las principales destrezas de comprensión y producción y contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales). Por otro lado, la mayoría de los alumnos también cree que se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y es frecuente el desarrollo de pedagogías para la autonomía. A su vez, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases y se varía la forma de trabajo social en el aula.

Los resultados también apuntan, con todo, a la existencia de algunos aspectos que no solo no encajan con una metodología comunicativa, sino que se aproximan a las más tradicionales, tales como los siguientes:

- Por un lado, se puede afirmar que los alumnos no están muy familiarizados con el diseño de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas (como queda patente en las respuestas de la pregunta B) y esta información se corrobora con la información obtenida en las respuestas del apartado A), en la que predomina un modelo de presentación de contenidos, práctica controlada y producción (lo que se conoce popularmente como el modelo de las tres Ps (PPP)).
- En lo que respecta al papel del alumno y del profesor en el aula, los resultados indican que en la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones, lo cual coincide con los resultados de la pregunta D), donde se explicita que la toma de decisiones conjunta solo se realiza “a veces”.
- Por último, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas sobre la evaluación, esto se puede interpretar como que esta se utiliza simultáneamente de manera formativa y sumativa.

6.1.5 Formulación de objetivos y procedimientos de estudio por parte de los alumnos

Este apartado del cuestionario desempeña también una doble función, por un lado, las respuestas de los alumnos proporcionan datos sobre la formulación de objetivos en el aprendizaje y, al mismo tiempo, los alumnos realizan de forma implícita un ejercicio de reflexión metaprocesual sobre la gestión de su propio aprendizaje (formulando objetivos, procedimientos y recursos), lo cual contribuye al desarrollo de su autonomía. Se subdivide en tres partes, la primera pretende recoger las metas de los alumnos en relación con nueve ámbitos del aprendizaje de una lengua extranjera: las destrezas principales de comprensión y producción o interacción (expresión y comprensión oral y escrita), gramática, conocimientos socio-culturales, léxico, la nota final de la asignatura que los alumnos esperan alcanzar y un apartado más libre en el que los alumnos describen “otros que puedan añadir”; la segunda parte, pretende que los alumnos enumeren los medios que van a poner en práctica para alcanzar los objetivos formulados en el apartado anterior; y la tercera pregunta procura que el alumnado empiece a cuestionarse y a definir cómo organizará su proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos establecidos. Por otro lado, aunque los contenidos de esta sección del cuestionario son similares en las dos fases de la investigación, existen diferencias formales en lo que respecta al tipo de pregunta. En esta primera fase (2011-12) las preguntas eran abiertas y el tratamiento de los datos se hizo de forma cualitativa⁷⁵. El resultado de ese análisis posibilitó que en la segunda fase del estudio (2012-13) el cuestionario transformase las preguntas abiertas en cerradas y, por consiguiente, el tratamiento de los datos fue cuantitativo y los resultados más objetivos.

⁷⁵ En el anexo 1 figura el modelo correspondiente a la primera fase del estudio con preguntas abiertas. A partir de un proceso de codificación y categorización de las respuestas, se ha transformado el cuestionario en preguntas cerradas. En este mismo anexo se puede apreciar la reformulación de la pregunta F (aplicada en la segunda fase de la investigación, correspondiente al curso 2012-13).

La formulación de cada una de las tres preguntas abiertas incluía un modelo de respuesta para que, en la medida de lo posible, los estudiantes respondiesen de manera aproximada. Tomando como ejemplo la primera pregunta: “¿Qué objetivos pretendes alcanzar en esta asignatura al final del semestre?” El ejemplo dado fue el siguiente: “Expresión escrita”: espero ser capaz de escribir textos sin cometer tantos errores de ortografía, de puntuación, saber usar mejor los marcadores discursivos, etc”.

El tratamiento de la información de cada una de las 28 respuestas, como se ha mencionado anteriormente, siguió un proceso de análisis cualitativo a través de un sistema de categorización. En la tabla 18 se ejemplifica el procedimiento de análisis⁷⁶ realizado, en el que se observa cómo se fueron recogiendo las respuestas de los alumnos (denominadas “unidades de registro”) correspondientes a los subapartados 1 a) y 1 b) en los que se preguntaba concretamente por los objetivos relativos a la expresión escrita y oral. Además, en la columna de la derecha de la tabla 18, es posible identificar con qué frecuencia los alumnos hicieron referencia a las subcategorías mencionadas y también cómo se fueron agrupando los objetivos mencionados según diferentes subcategorías temáticas teniendo en cuenta los nueve ítems aludidos anteriormente.

| PARRILLA DE CATEGORIZACIÓN CUALITATIVA | | | | | |
|---|--------------|-------------------|---|--|------------|
| 1º CUESTIONARIO GENERAL (2011-12) - PREGUNTA F (OBJETIVOS UC) | | | | | |
| Categoría | Subcateg. 1 | Subcateg. 2 | Subcateg. 3 | Unidades de registro | Frecuencia |
| Objetivos personales | Objetivos UC | Expresión escrita | Disminución errores ortográficos y puntuación | “Ter menos erros”; “Ser capaz de escribir correctamente”; “Reduzir erros de ortografia y de puntuación”; “Espero ser capaz de escribir textos sin cometer errores”; “Pretendo escrever melhor, | 22 |

⁷⁶ En el anexo 1 se puede consultar el proceso de análisis completo de este apartado.

| | | | |
|-----------|--------------|------------------------------|----|
| | | com o mínimo de erros”; | |
| | | (...) | |
| Expresión | Mais Fluente | “Conseguir ser mais | 25 |
| oral | e segura | fluente”; | |
| (...) | (...) | “Espero tener más fluidez”; | |
| | | “Falar de forma descontraída | |
| | | e fluente”; | |
| | | (...) | |

Tabla 18. Muestra del análisis cualitativo realizado sobre la información recogida en el apartado F) del Cuestionario General (2011-12).

A continuación se resumirá la información⁷⁷ recopilada en esta parte del cuestionario. El epígrafe a) recoge los ítems relacionados con el objetivo de mejorar la “expresión escrita”, para lo cual los alumnos proponen una “disminución de errores ortográficos y de puntuación” (mencionada por 22 alumnos), la “adquisición de nuevo vocabulario” (señalada por 6 alumnos), una “mejora de la expresión escrita en diferentes aspectos (3 alumnos) y, por último, aumentar su corrección gramatical (4 alumnos).

Con respecto a la subcategoría de “expresión oral” se distribuyeron también las respuestas en varias subcategorías: “hablar con más fluidez y seguridad (25 alumnos), “mejorar la pronunciación y entonación” (18 alumnos) y “aspectos generales relacionados con la mejora de la oralidad” (9 registros), de este último se muestra uno de sus registros: “Tenho como objetivo falar melhor, falar correctamente”.

Paso ahora a enumerar los objetivos sobre la destreza de “comprensión auditiva”, en este apartado se identificaron tres subcategorías: “mejorar la interpretación del discurso” (16

⁷⁷ Los fragmentos que aparecen entrecomillados, tanto en la tabla, como posteriormente en el análisis del documento, corresponden a muestras de lengua en su versión original, tal como los alumnos las introdujeron en los diarios, por lo que es posible que no siempre estén gramatical y léxicamente correctos.

alumnos), “mejorar la atención sobre el discurso” (3) e “identificar las variedades lingüísticas del español” (9).

En la destreza de “comprensión lectora” se hizo una división en dos grandes subcategorías; por un lado se tuvieron en cuenta las respuestas que manifestaban el objetivo de “mejorar la capacidad de lectura” y, por el otro, la asociación que hacen los alumnos entre desarrollar esta destreza y la adquisición de vocabulario (aunque más adelante encontrarán una pregunta específica en el cuestionario sobre este ítem). Dentro del primer grupo, mejorar la capacidad de lectura, se encuentran otras tres subcategorías: fluidez en la lectura (mencionada por 8 alumnos), comprensión e interpretación de textos (11 alumnos) y el recurso al diccionario (6 alumnos). El otro gran grupo de este apartado trataba de la adquisición de vocabulario a través de la lectura y se recogían registros de 6 alumnos, de los cuales se mostrarán dos de ellos: “Espero ser capaz de, através da leitura de textos, conheça mais palavras (...); “Distinguir expressões portuguesas das espanholas”.

Continuando con el análisis, los objetivos que los alumnos estipulan para los contenidos gramaticales se pueden agrupar de la siguiente manera: por un lado, mencionan su preocupación por la comprensión de las “reglas de gramática en general” (registro de 10 alumnos); por el otro, se refieren a “algunos contenidos gramaticales concretos (como los tiempos verbales, etc)” (con el registro de 9 alumnos), y en último lugar, una tercera subcategoría relacionada con el aprendizaje de “nuevos contenidos gramaticales”, (con el registro de 3 alumnos). Para acabar este subapartado se ofrecen algunos ejemplos de los registros recogidos: “Mejorar los conocimientos gramaticales, que están un poco olvidados” y “Aprender nuevos contenidos”.

El siguiente ítem preguntaba por los objetivos relacionados con los contenidos socio-culturales de la lengua meta y las respuestas se dividieron en cuatro grupos: “actualidad” (5 alumnos), “sociedad” (9 alumnos), “cultura y tradiciones” (17). Y, por último, se

mencionarán los objetivos que los alumnos establecen entre los contenidos socio-culturales y la lengua (que recibieron 5 unidades de registro por parte de los alumnos). Se muestran algunos ejemplos de este ítem: “Espero conocer la cultura española y conseguir comparar con la lengua y su evolución”; “Saber explicar expresiones populares y cultura general”.

En cuanto a los objetivos sobre el léxico, para realizar el análisis se subdividieron las respuestas en tres grupos: por un lado, la subcategoría referente al “aumento del acervo léxico” (referida por 16 alumnos), por el otro, la relación entre “capacidad de expresión y el léxico” (mencionada por 3 alumnos) y, por último, mostraré ejemplos de otra subcategoría relevante, “las estrategias de aprendizaje” mencionadas para mejorar este contenido (recogidas por 4 alumnos): “Intentaré leer más libros o ver películas en español”; “Espero que las tareas me ayudan a ampliar mis conocimientos lexicales”⁷⁸.

El siguiente ítem de esta parte del cuestionario pretendía conocer cuáles eran los objetivos de los alumnos en relación con la “nota final de la asignatura de Español”, los estudiantes recurrieron al baremo de notas usado en Portugal, comprendido entre el 0 y el 20 (en vez del 0 y el 10 como en España). Para realizar el análisis, dividí las respuestas en cuatro subcategorías: el primer grupo (con 8 alumnos) sitúa sus notas finales entre el 10 y el 14 (lo cual equivale a un aprobado – 5, 6- y a un notable bajo -7-); el segundo grupo (el grupo más numeroso con 18 alumnos), espera alcanzar entre 15 y 17 (notable), y en el tercer grupo, con notas esperadas entre el 18 y el 20 (sobresaliente), se sitúan 6 alumnos. Por último, en el grupo de indecisos aparecen 5 alumnos de los cuales se presentan algunas reflexiones: “Voy a trabajar para alcanzar la mejor nota posible”; “No lo sé. Irá depender del trabajo que desenvolveré hasta el final del semestre”.

⁷⁸ Como se recordará más adelante, las expresiones entrecomilladas corresponden a producciones reales de los alumnos, por lo que no siempre mantienen la corrección lingüística de un hablante nativo.

Se describirá ahora la parte en la que los alumnos establecen cuáles son los procedimientos que pretenden llevar a cabo para alcanzar sus objetivos: los estudiantes se proponen hacer ejercicios de varios tipos: realizar lecturas, ver películas, oír música y radio, ver la televisión, viajar y consultar internet. Cada una de estas subcategorías se divide de nuevo en varios grupos. Así pues, dentro del grupo de “hacer ejercicios”, los estudiantes proponen las siguientes modalidades: ejercicios de gramática (mencionado por 9 alumnos); ejercicios de expresión escrita (11 alumnos); ejercicios de expresión oral (12 alumnos); ejercicios propuestos en las clases (12 alumnos) y, por último, mencionan el trabajo hecho en casa (13 alumnos). Además, pretenden alcanzar sus objetivos a través de varios tipos de “lecturas”: libros y textos (referido por 16 alumnos); revistas y periódicos (5 alumnos). En relación con este aspecto, piensan acompañar las lecturas consultando el diccionario (mencionado por 1 alumno). Otros de los procedimientos que los alumnos mencionan son: ver películas (9 alumnos); escuchar música y radio (11); ver la televisión (4); y, finalmente, con 1 y 2 alumnos respectivamente surge “viajar y consultar internet”, subcategoría ilustrada aquí con dos de sus unidades de registro: “(...) ir de paseo a España para practicar la lengua (...)”; “(...) leer periódicos en papel y en internet (...)”.

La parte final de este apartado del cuestionario estaba dedicada a la gestión del tiempo para poder alcanzar los objetivos propuestos. Se crearon tres subcategorías de análisis, por un lado, aquellos alumnos que mencionaron un número de horas semanales dedicadas al estudio, por otro lado, otro grupo que indicaba su intención de estudiar al final de las clases y, en último lugar, aquellos que no especificaron cómo sería su gestión del tiempo. Con respecto al primer grupo, se encontraron otros tres subgrupos: el primero, con solo 2 alumnos, que pretendía estudiar todos los días; el segundo, un poco más numeroso con 5 alumnos, que pretendía estudiar entre 5 y 4 horas semanales; y el tercero que pensaba dedicar 3 ó 2 horas semanales (4 alumnos). Posteriormente, aparece el grupo que dice que aprovechará el fin de

semana para dedicarse a esta asignatura (4 alumnos) y, por último, un grupo que se dedicará a estudiar español después de cada clase (6 alumnos). Existe un conjunto de alumnos que no especifica o no sabe cómo va a gestionar exactamente el tiempo de estudio disponible (6 estudiantes).

6.1.5.1 Resumen de objetivos de aprendizaje en la primera fase de la investigación

El análisis de los datos ha permitido comprobar que casi la totalidad de los alumnos identifica y formula objetivos alcanzables y coherentes para la gestión de su aprendizaje. Además, como se ha dicho anteriormente, al responder al cuestionario los alumnos tuvieron la oportunidad, no solo de reflexionar sobre su aprendizaje, sino también de hacerse más conscientes de sus necesidades, metas a cumplir y de los recursos disponibles para alcanzarlos.

Los objetivos establecidos para las principales destrezas se organizaron de la siguiente manera: en lo que respecta a la expresión escrita, los estudiantes mencionan como prioridad la “disminución de errores ortográficos y de puntuación”, la “adquisición de nuevo vocabulario y el desarrollo de la competencia gramatical. En cuanto a la expresión oral, los objetivos mencionados con más frecuencia son: “hablar con más fluidez y seguridad” y “mejorar la pronunciación y entonación”. Aunque las respuestas son todavía algo indeterminadas en esta área, muestran que los alumnos intentan mejorar su estado anímico cuando realizan actividades de expresión oral, pues pretenden sentirse más seguros y hablar con mayor fluidez. Asociado a lo anterior está la mejora en la pronunciación y en la entonación. En la destreza de comprensión auditiva se proponen “mejorar la interpretación y la atención sobre el discurso” e “identificar las variedades lingüísticas del español”. En comprensión lectora pretendían “mejorar la capacidad de lectura” y, derivado de lo anterior,

ampliar su alcance de vocabulario y ser capaces de distinguir expresiones portuguesas de las españolas.

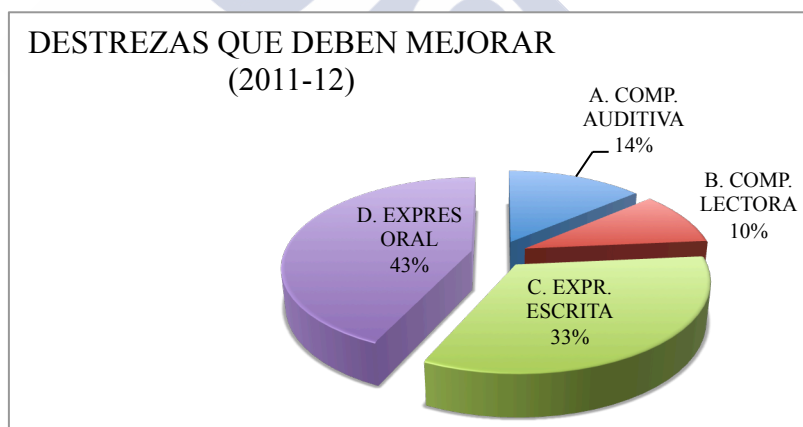
A su vez, los alumnos se preocupan por la comprensión de las “reglas de gramática” en general y específicamente por el dominio de los tiempos verbales. Los objetivos relacionados con los contenidos socio-culturales se centran en temas como la actualidad, sociedad, cultura y tradiciones. Pretenden también aumentar su acervo léxico, estableciendo una pertinente conexión entre “capacidad de expresión y el léxico”.

En lo concerniente a sus objetivos sobre la “nota final de la asignatura de Español”, el grupo más numeroso de estudiantes espera alcanzar entre un 15 y 17 (siguiendo una escala del 0 al 20, que equivale a un notable), el segundo grupo se sitúa entre el 10 y el 14 (aprobado y notable bajo) y el tercer grupo, menos numeroso, espera obtener calificaciones entre el 18 y el 20 (sobresaliente). Para alcanzar sus objetivos mencionan los siguientes procedimientos: hacer ejercicios de gramática, actividades de expresión escrita y oral, ejercicios de clase y de casa; lecturas (basadas en libros, textos, revistas y periódicos), ver películas, oír música y radio, ver la televisión, viajar y consultar internet. Relacionado con lo anterior, describen cómo van realizar la gestión del tiempo: el grupo más numeroso pretende estudiar entre 5 y 4 horas semanales, el siguiente en número de alumnos dedicaría 3 ó 2 horas semanales y, por último, el grupo menos numeroso, expresa que pretende estudiar todos los días. En la segunda parte del estudio (epígrafe 7.1.5) se trabajará con una nueva parrilla de preguntas cerradas (anexo 1) que, como se ha dicho, es producto del análisis realizado en esta fase y que fue transformado para obtener un tipo de datos cuantificables.

6.1.6 Destrezas que los alumnos necesitan mejorar

Este apartado consta de cuatro preguntas cerradas, organizadas según una escala, en las cuales los alumnos tienen que ordenar sus necesidades de aprendizaje en función de las

diferentes destrezas. En los resultados del análisis (véase la gráfica 15) se descubrió que la mayoría de los alumnos (22 alumnos, un 43% del total), menciona, en primer lugar, la necesidad de mejorar su expresión oral y en segundo lugar aparece la destreza de expresión escrita (con un 33% y 17 alumnos). Por otro lado, las destrezas de comprensión, tanto auditiva como lectora, son las que los alumnos definen como menos urgentes en sus necesidades. Hay un 14% de alumnos que quiere mejorar su comprensión auditiva, mientras que solo un 10% de los alumnos necesitan mejorar su comprensión lectora. Así pues, los datos que se ilustran en la gráfica inferior corroboran la utilidad de esta investigación, centrada en desarrollar la expresión oral de los alumnos. Lógicamente, estos resultados se tendrán en cuenta para organizar la programación y dar prioridad a las destrezas de expresión sobre las de comprensión.



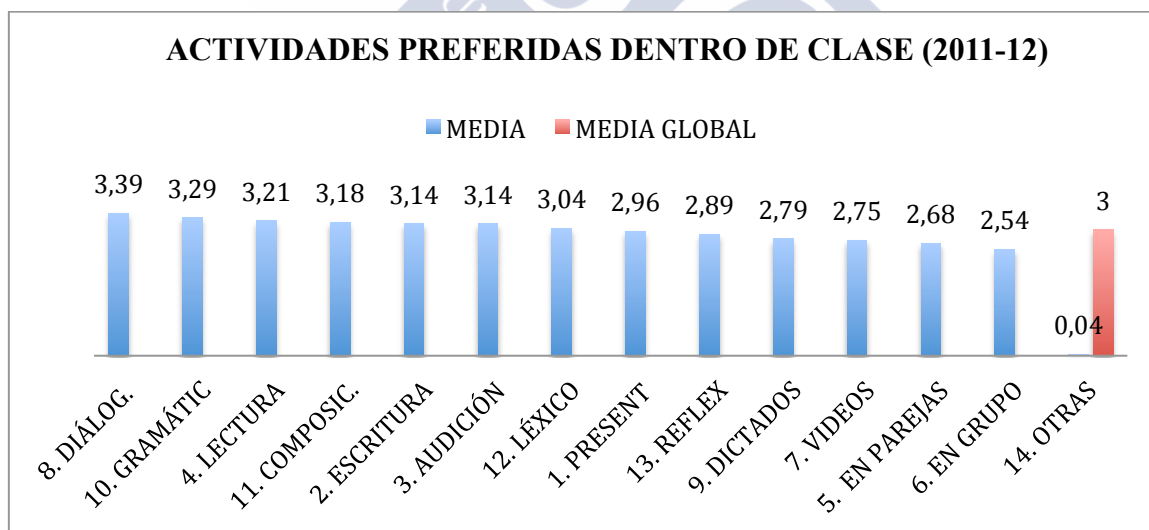
Gráfica 15. Destrezas que los alumnos necesitan mejorar según un orden de prioridad (2011-12).

6.1.7 Tipos de actividades preferidas dentro de clase

Este apartado tenía por objetivo conocer cuáles eran las actividades preferidas por el alumnado dentro del aula. Para tal fin, en el cuestionario se muestran 14 ítems y en cada uno

de ellos los estudiantes deben escoger entre cuatro elementos de la escala⁷⁹, según el enunciado le resulte más útil o motivador para el aprendizaje del E/LE.

Como se puede observar en la gráfica 16, prácticamente la mayoría de las actividades propuestas en esta pregunta les parecen bastante interesantes, pues la media global⁸⁰ alcanza un 3 (en la escala del 1 al 4). Aún así, se puede establecer el siguiente orden de prioridades: las actividades que los alumnos valoran más (dentro de la horquilla de puntuación más alta, entre el 3,5 y el 3) son: el diálogo entre alumno y profesor, los ejercicios de gramática, ejercicios de comprensión lectora, realización de composiciones, ejercicios de comprensión auditiva y expresión escrita. A continuación, entre el 3 y el 2,5 se encuentra, en primer lugar, la realización de presentaciones orales, luego la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, dictados, actividades de simulación en vídeo (como los telediarios, debates, etc, actividades que los alumnos conocen pues se realizaron en el semestre anterior), y por último, trabajos en parejas y trabajos en grupo.



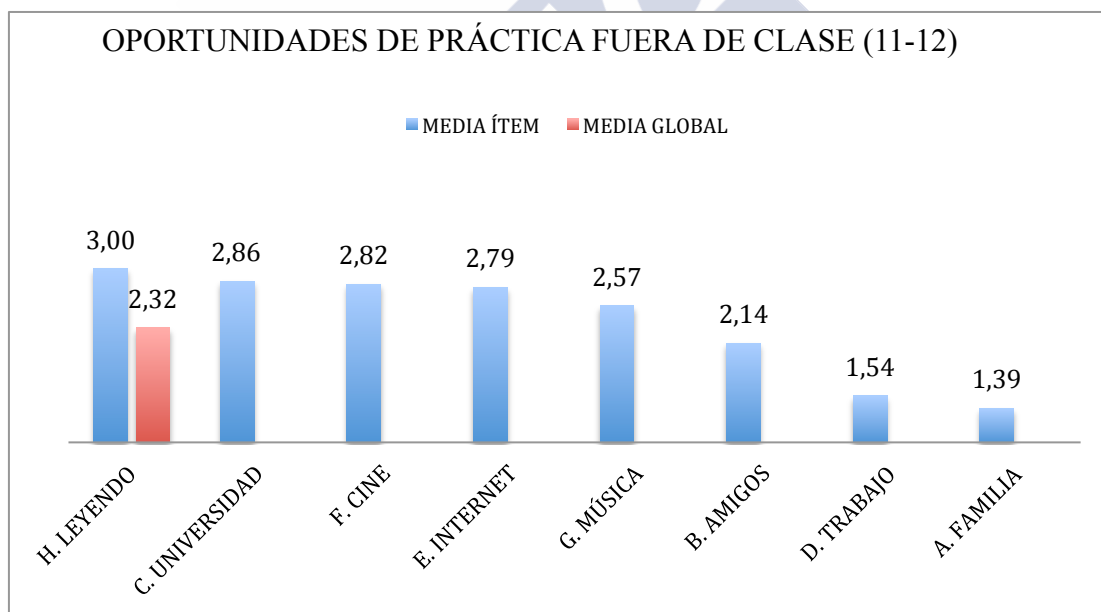
Gráfica 16. Actividades preferidas por los alumnos en la clase de ELE (2011-12).

⁷⁹ En esta escala la respuesta 1 quiere decir que el estudiante no se identifica “nada” con la afirmación, 2 “algo”, 3 “bastante” y 4 “mucho”.

⁸⁰ Para calcular la media global no se han tomado en consideración los resultados de la pregunta 14 (“Otros...”) por poseer datos casi irrelevantes para el cómputo global (0,04).

6.1.8 Tipos de actividades preferidas fuera de clase

En este momento del cuestionario los alumnos debían precisar a qué actividades recurren con mayor frecuencia para estudiar español fuera de clase. Se trata también de enunciados cerrados en los cuales los estudiantes deben elegir de nuevo entre una escala del 1 al 4⁸¹. Como ilustra la gráfica 17, la media global alcanzada en este apartado es de un 2,32, esto indica que los alumnos practican el español fuera de clase “a veces”. Más en detalle, los alumnos encuentran mayores oportunidades para practicar el español, en primer lugar, a través de la lectura, luego en el contexto universitario, viendo películas o viajando por internet y también escuchando canciones o hablando con amigos. Se observa también que el contexto de trabajo o familiar son los que proporcionan menos oportunidades de práctica (por debajo de la horquilla de los 2 puntos).



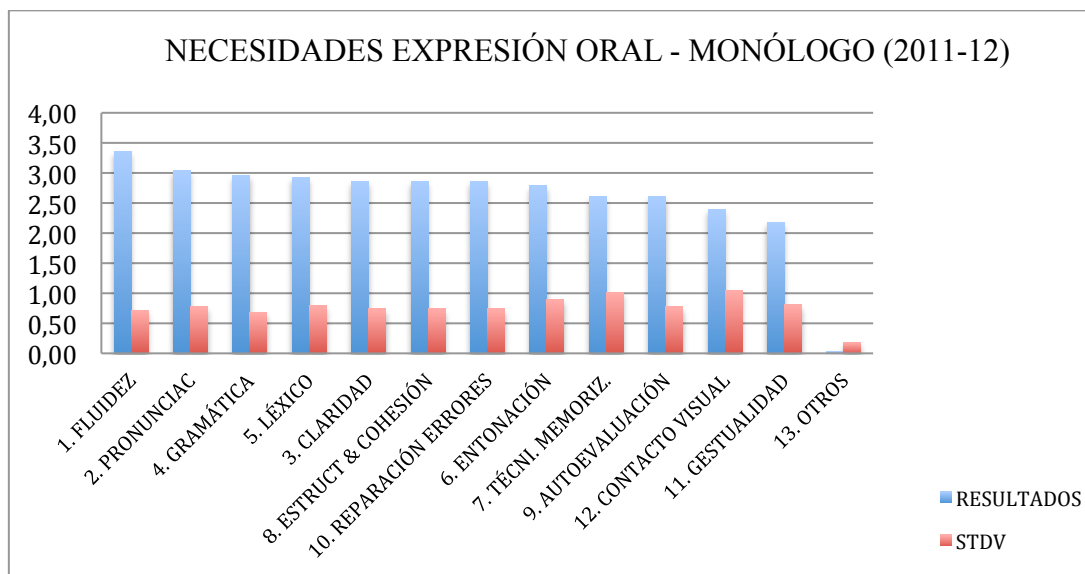
Gráfica 17. Oportunidades de práctica del español fuera de clase (2011-12).

⁸¹ En la que 1 significa que “nunca” tienen la oportunidad de practicar como se indica en el enunciado, 2 “a veces”, 3 “frecuentemente” y 4 “siempre”.

6.1.9 Necesidades de aprendizaje relacionadas con la expresión oral

En esta parte del cuestionario los alumnos reflexionaron sobre sus carencias en la expresión oral, de forma más específica, sobre una de las actividades posibles: “la presentación de un tema o la producción de un monólogo”. En el enunciado se les pide a los alumnos que puntúen las afirmaciones que encuentren con valores asociados a una escala del 1 al 4, en el cual 1 significa que no tienen “nada” que mejorar y 4 que pueden mejorar “mucho”.

La gráfica 18 muestra los aspectos que los alumnos identifican como prioritarios en la producción de un monólogo sostenido, tarea que servirá de base para implementar el entrenamiento estratégico. Siguiendo un orden decreciente, se menciona: en primer lugar, la fluidez y la pronunciación (con una media de puntuación en torno a los 3 puntos), a continuación, la corrección léxica y gramatical (con medias de 2,96 y 2,93, respectivamente), luego les preocupa la claridad, la corrección de errores y la estructura y coherencia del discurso (con una media idéntica a todos ellos, 2,86); los siguientes aspectos que pretenden mejorar son la entonación, las técnicas de memorización y técnicas de autoevaluación del discurso (con una puntuación entre un 2,79 y un 2,61 para los dos últimos ítems). Por último, le confieren menos importancia a establecer contacto visual con los oyentes y a la gestualidad (con medias de 2,39 y 2,18). En las preguntas 12 y 7, correspondientes a las técnicas de memorización y a establecer contacto visual con el público, la desviación típica supera la horquilla del 1; por lo tanto, las respuestas en esta pregunta fueron más dispares que el resto, en las que no se superó el 1.



Gráfica 18. Resultados sobre las principales necesidades de mejora en la expresión oral (curso 2011-12).

6.1.10 Otros aspectos o comentarios emitidos por los alumnos

En esta sección se pretendía recoger, sin condicionar a los alumnos, comentarios generales, sin embargo solo se recabaron los tres que se reproducen a continuación en su totalidad. Para diferenciar a los alumnos se ha recurrido a la numeración de los cuestionarios, ya que la mayoría de ellos son anónimos⁸².

“Para mi, como estudiante de una segunda lengua; en este caso casi una tercera, ya que el inglés es mi primer lengua extranjera, para tener éxito es necesario practicar bastante hasta llegar a la perfección y no importa que sean números, verbos, léxico, textos escritos o simplemente oír músicas. El importante es que mantengas la lengua viva, caso contrario, murrirá”. (Alumno 4).

“No meu caso, a nível das apresentações orais sinto muitas dificuldades a nível de expressar as minhas ideias porque fico muito nervosa o que condiciona toda a minha prestação. Também é uma

⁸² Tal como se apuntaba anteriormente, las muestras de lengua que se recogen pueden no corresponder a la norma, ya que se han transcrito tal y como las emitieron los alumnos.

questão de segurança o que contribui para os aspectos que aponte na expressão oral”. (Alumno 10)

“Para mim a principal dificuldade é na expressão oral, falar com fluidez. Falar naturalmente sem ter de pensar no que vou dizer, as palavras que devo usar e em muitos casos sei bem as palavras corretas em espanhol e uso (sem me aperceber) palavras em português”. (Alumno 13)

Las reflexiones de estos tres alumnos amplían los aspectos recogidos en este cuestionario general. En el primer ejemplo, *el alumno/a 4* realiza un ejercicio de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y resalta que lo que verdaderamente le ayuda a mantener la lengua extranjera “viva” es la práctica. Además, destaca la utilidad de estar en contacto con contenidos gramaticales o simplemente practicar la comprensión auditiva a través de canciones. Esta afirmación remite, por un lado, a un autoconocimiento del estilo de aprendizaje del propio alumno y por el otro, a un comportamiento autónomo, pues localiza recursos para alcanzar el éxito en el aprendizaje y la comunicación.

Por otro lado, *el alumno/a 10* se centra en las dificultades que siente en las presentaciones orales y hace referencia a su estado de ánimo durante el proceso. Para este alumno lo necesario sería trabajar las estrategias afectivas y algunos aspectos de la corrección formal de la lengua para darle más seguridad.

Por último, *el alumno/a 13* dice que su mayor dificultad es alcanzar la fluidez en la lengua meta y, además, afirma que le hace falta desarrollar estrategias metacognitivas para la autorregulación y autoevaluación del discurso, pues afirma que a veces no se da cuenta y utiliza palabras en portugués.

En resumen, se menciona la necesidad de mejorar la fluidez en la expresión oral y la corrección lingüística en ambas destrezas de producción. Ello remite a la necesidad de sistematizar conocimientos declarativos sobre la lengua y también al desarrollo de estrategias metacognitivas para la planificación y autoevaluación del discurso aplicados a estas

destrezas. En coherencia con lo anterior, dado que el desarrollo de la competencia comunicativa combina el dominio de contenidos declarativos y procedimentales, se percibe la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas donde se pueda recurrir a la práctica y se alude claramente al desarrollo de estrategias afectivas y metacognitivas que permitan realizar un control más efectivo de la expresión oral.

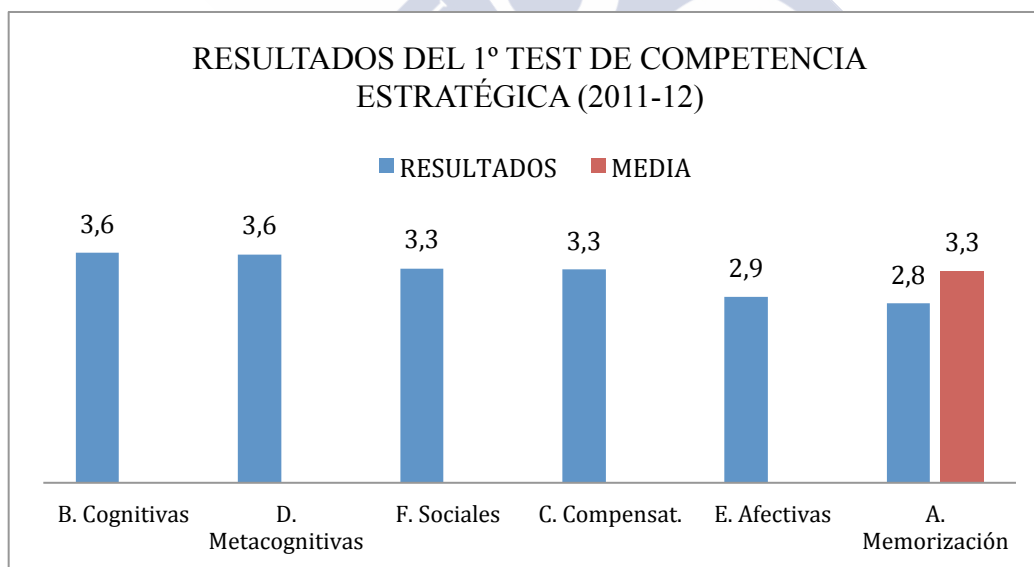
6.2 Análisis de la competencia estratégica del alumnado

Uno de los instrumentos cuantitativos que se han utilizado coincide con el de la fase preliminar del estudio (basado en el formulario *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford, 1990: 283-88) y descrito con más detalle en el epígrafe 5.3.3. Lo que se pretendía con este recurso era recoger un inventario aproximado de los tipos de estrategias de aprendizaje que cada alumno utiliza cuando estudia una lengua extranjera y poder así completar el perfil del alumnado en el punto de partida de la investigación empírica. Estos resultados se complementan con otros obtenidos a través de métodos cualitativos, como la observación directa de estrategias o los diarios de aprendizaje. En cuanto al procedimiento de aplicación, en esta primera fase de la investigación el cuestionario se impartió al principio y al final del semestre, con la intención de comprobar si el entrenamiento estratégico había producido algún impacto en la frecuencia de uso de estrategias de los alumnos. Es importante destacar que en esta fase de la investigación el cuestionario se realizó de forma anónima, por lo tanto, los datos obtenidos se refieren a la media del grupo en relación con su competencia estratégica. Sin embargo, en el estudio correspondiente a la segunda fase de la investigación (2012-13), la información se complementará con la comparación de los resultados obtenidos por alumno y así se podrá verificar si se han producido cambios también a nivel individual (información que se encontrará en los apartados 7.2 y 7.2.1 del siguiente capítulo).

6.2.1 Interpretación de los resultados del primer cuestionario SILL (2011-12)

En primer lugar, se describirán los resultados de cada una de las partes del cuestionario SILL en su primera aplicación (16/III/12), y a continuación, en la gráfica 19 se ilustran los datos descritos:

- Grupo A (correspondiente a las estrategias de memorización): la media obtenida fue de un 2.8 (en una escala del 1 al 5).
- Grupo B (estrategias cognitivas): la media de este ítem se tradujo en un 3.6.
- Grupo C (estrategias compensatorias): la media fue de un 3,3.
- Grupo D (estrategias metacognitivas): la media fue de un 3,6.
- Grupo E (estrategias afectivas): los resultados alcanzaron un 2,9 de media.
- Grupo F (estrategias sociales): se situaron en una media del 3,3.
- La media general de uso de estrategias corresponde a un 3,3.



Gráfica 19. Resultados del primer test de competencia estratégica (2011-12).

Tal como se recoge en la gráfica 19, en este primer cuestionario del semestre la media de utilización general de estrategias fue de un 3.3, lo cual equivale a un nivel *Medio* en la escala definida por Oxford (1990: 291), y su descriptor indica que los estudiantes utilizan

esas “[estrategias] a veces”. Con respecto a la descripción de las estrategias de forma detallada, teniendo en cuenta la gráfica, es posible afirmar que los grupos de estrategias que los estudiantes menos utilizan (aunque están dentro del intervalos de uso *Medio*), son las estrategias de *memorización* y las *afectivas*, correspondientes a los Grupos A y E respectivamente, con una media de utilización de un 2,8 y 2,9 respectivamente, dato que fue tenido en cuenta en la programación del entrenamiento estratégico, sobre todo con la intención de fortalecer las estrategias afectivas. A continuación, y desde una perspectiva ascendente, aparecen las *estrategias compensatorias* (Grupo C) y las *sociales* (Grupo F), ambas con una media de uso del 3.3 y dentro también de la utilización de nivel *Medio*. Por último, las estrategias más utilizadas, según el presente estudio, son las *cognitivas* (Grupo B) y *metacognitivas* (Grupo D), con una media de utilización del 3.6 en ambos casos. Este dato indica que estas estrategias estarían dentro del intervalo de utilización de *Elevado o Alto* (comprendido entre el 3.5 y el 5), dentro del subapartado de “estrategias usadas generalmente”.

6.2.2 Comparación de resultados entre ambos tests y conclusiones sobre los resultados del cuestionario SILL

Al final del semestre, concretamente el 15/VI/12, los alumnos repitieron el cuestionario y los resultados del grupo fueron los siguientes:

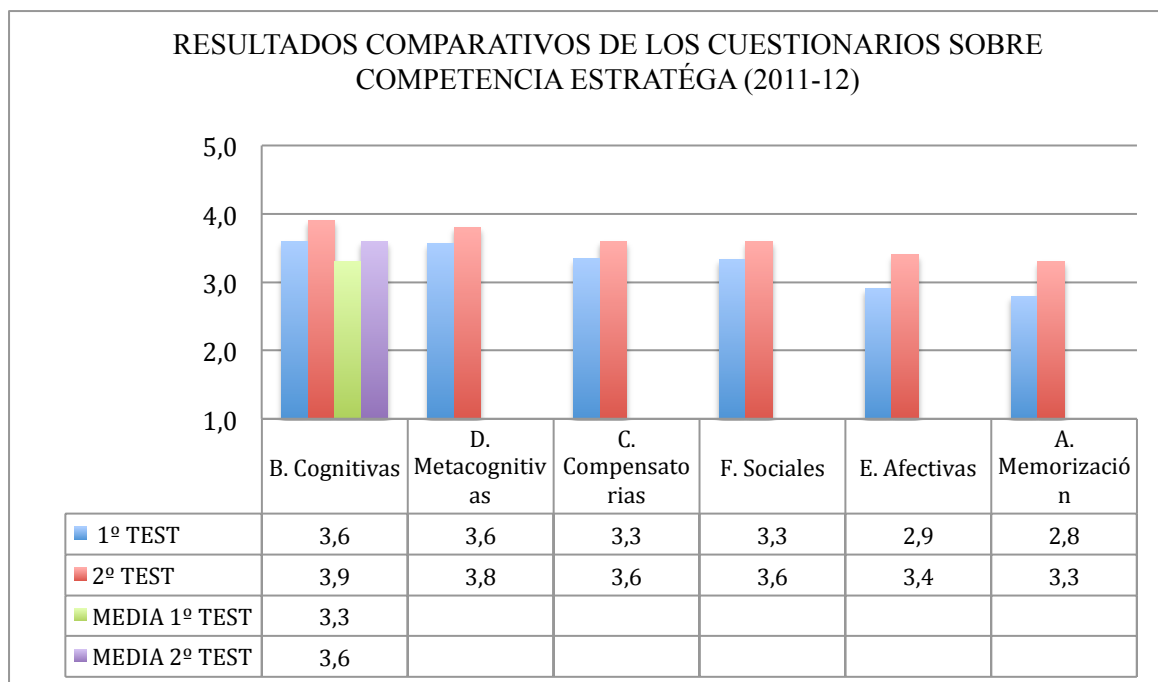
- Grupo A (estrategias de memorización): la media obtenida pasó de un 2.8 a un 3.3 en el segundo cuestionario.
- Grupo B (estrategias cognitivas): los resultados pasaron de un 3.6 a un 3.9.
- Grupo C (estrategias compensatorias): la media evolucionó de un 3,3 a un 3.6.
- Grupo D (estrategias metacognitivas): se caracterizó por una media del 3,6 en el primer cuestionario y un 3,8 en el segundo.

- Grupo E (estrategias afectivas): de un 2,9 se pasó a un 3.4 en el segundo cuestionario.
- Grupo F (estrategias sociales): pasaron del 3,3 en el primero a un 3.6 en el segundo.

La *media general* de uso de estrategias pasó de un 3,3 a un 3.6 en el segundo cuestionario, con un aumento de 0,3 puntos.

En la gráfica 20 los datos recogidos señalan que los alumnos que participaron en el segundo cuestionario presentan una media final de utilización de estrategias de un 3.6, medida ligeramente superior a la del primer test. Este resultado revela lo siguiente:

- que el punto de partida al plantear un entrenamiento estratégico con alumnos de este perfil (universitarios, lusófonos que estudian ELE y multilingües) es ya de un nivel Medio - Alto;
- que después del entrenamiento estratégico los alumnos pasaron de un nivel *Medio* de utilización de estrategias (situado en un intervalo del 2.9 al 3.4 en la escala definida por Oxford, 1990: 291) a un nivel *Elevado o Alto* (intervalo comprendido entre el 3.5 y el 5), lo cual implica un aumento en la frecuencia de uso, pues también según la escala seguida, comenzaron utilizando estrategias “a veces” y acabaron usándolas “generalmente”;
- los grupos de estrategias que experimentaron un cambio más significativo fueron, por un lado, las estrategias afectivas, que pasaron de un 2,9 a un 3,4 y, por otro, el grupo de las estrategias de memorización, que pasó de un 2,8 a un 3,3 (aunque ambos grupos siguen siendo los menos utilizados en contraste con las estrategias cognitivas y metacognitivas, aspecto que se intentará equilibrar en la próxima fase de la investigación a través de la programación);
- que la progresión en los diferentes tipos de estrategias resulta proporcional en los dos cuestionarios realizados durante el semestre.



Gráfica 20. Resultados de los dos cuestionarios sobre competencia estratégica (2011-12).

6.3 Impacto del entrenamiento estratégico según la perspectiva del estudiantado

En cada una de las fases principales de la investigación, al final del semestre (en esta primera fase se realizó concretamente el 15/VI/12), se aplicó otro cuestionario⁸³ llamado “Impacto del entrenamiento estratégico”. Los objetivos de este cuestionario, perseguían reflexionar sobre el funcionamiento de la asignatura y, analizar el impacto que había tenido el entrenamiento estratégico en la competencia comunicativa de los alumnos, concretamente en la destreza de expresión oral. Este cuestionario se divide en las siguientes partes:

- I. Recoger información sobre las sesiones dedicadas al entrenamiento estratégico;
- II. Amplía el repertorio de preguntas sobre el entrenamiento estratégico;

⁸³ Véase en el anexo 3 el enunciado del cuestionario referente al impacto del entrenamiento estratégico.

III. Monitoriza la evolución en la expresión oral, concretamente en la producción de un monólogo; y, finalmente,

IV. Se abre un espacio para otros comentarios que los alumnos quieran añadir.

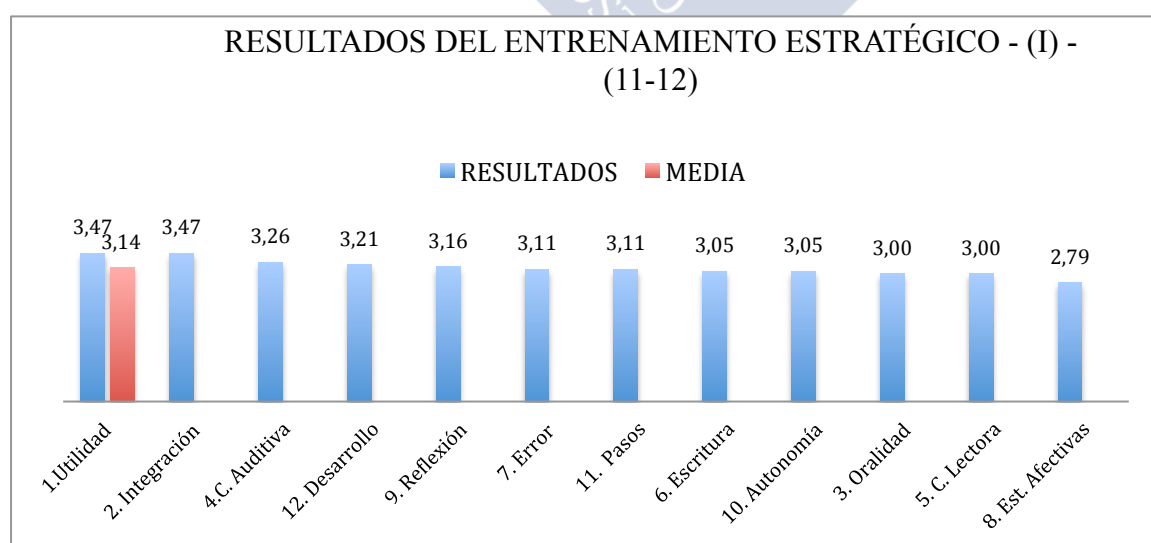
Las tres primeras preguntas del formulario se debían responder utilizando una respuesta cerrada, siguiendo una escala en la que el 1 indicaba que no estaban “nada” de acuerdo con la afirmación realizada, 2 estaban “algo” de acuerdo, 3 “bastante” y 4 “mucho”. El análisis de datos de estas preguntas se basó en un tratamiento cuantitativo de los datos. La cuarta pregunta es abierta y se interpretó según métodos cualitativos. Se detallará la información recogida en cada uno de los apartados y posteriormente se establecerá una comparación entre los datos recogidos en cada una de las fases de la investigación.

En el apartado I) los alumnos debían reflexionar sobre doce aspectos relacionados con las sesiones en las que se incluyó el entrenamiento para desarrollar la competencia estratégica, como se presentan a continuación: utilidad (1), integración en la programación general del curso (2), contribución para alcanzar los objetivos de los alumnos (3), repercusiones en el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva/audiovisual, lectora y expresión escrita (4, 5, 6), concepción sobre el error (7), mejorar el estado anímico antes de las presentaciones orales (8), desarrollar su reflexión sobre el proceso de aprendizaje (9), desarrollo de la autonomía (10), contribuciones para ser más consciente de los procedimientos de preparación de una presentación oral (11) y a desarrollar la competencia comunicativa en español (12).

6.3.1 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (1ª parte)

Teniendo en cuenta los datos que se presentarán en la gráfica 21, la media de respuestas se encuentra en el 3,14 (siguiendo la escala del 1 al 4), lo cual revela que, en

general, la receptividad de los alumnos en esta primera fase fue positiva. Concretamente, los aspectos mejor valorados fueron la utilidad y la integración del entrenamiento estratégico (ambos con la puntuación de un 3,47); en el nivel inmediatamente inferior, los alumnos valoran el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva (3,26) y de la competencia comunicativa (3,21); también valoran positivamente la integración de tareas de reflexión en general (3,16), incluyendo la reflexión sobre el tratamiento del error y las contribuciones para el desarrollo de la oralidad (3,11). Los aspectos menos relevantes para los alumnos fueron: el tratamiento de la destreza de comprensión escrita y el desarrollo de la autonomía (que merecieron la misma valoración: 3,05); el tratamiento de la destreza de comprensión lectora (con una media de 3 puntos) y, por último, el ítem centrado en el desarrollo de las estrategias afectivas fue el que obtuvo un menor impacto (2,79). Así pues, se debe subrayar que de los 12 ítems relacionados con el entrenamiento estratégico, 11 obtuvieron una puntuación entre el 3 y 4, lo cual quiere decir que “las sesiones dedicadas al desarrollo de la competencia estratégica” fueron “bastante” productivas, según la perspectiva de los alumnos. Sin embargo, los resultados también indican que en una segunda fase se debería reforzar el tratamiento de estrategias afectivas para favorecer la preparación de una presentación oral.



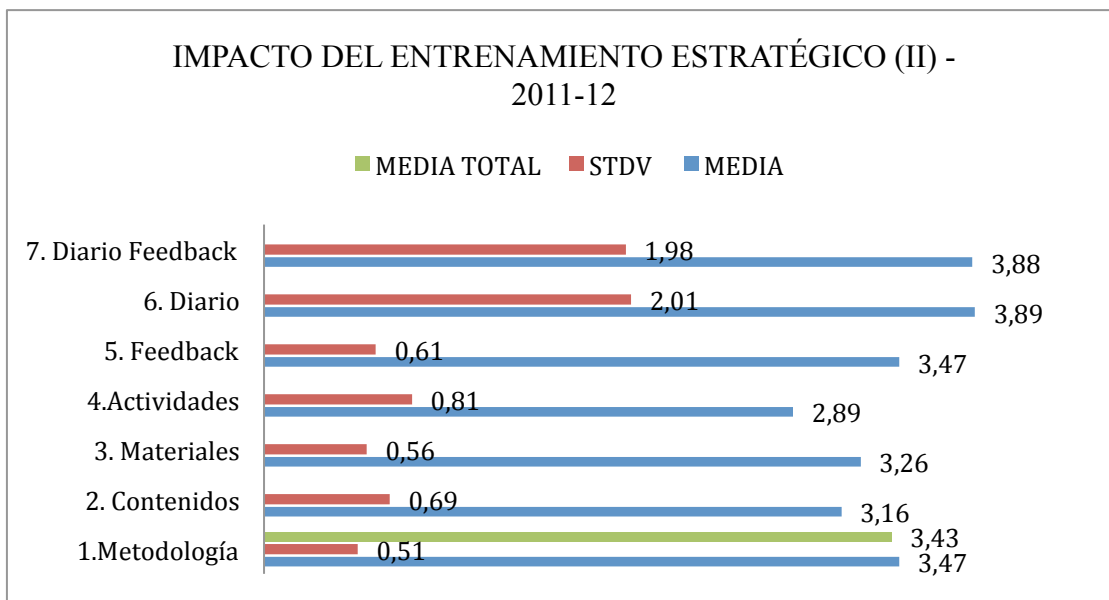
Gráfica 21. Resultados del primer apartado del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2011-12).

6.3.2 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2ª parte)

En el segundo apartado de este cuestionario los alumnos respondieron a siete preguntas que tenían por objetivo ampliar su percepción sobre el entrenamiento estratégico llevado a cabo. De nuevo, la escala utilizada en las respuestas fue similar a la anterior (del 1 al 4). Las preguntas se centraban en los siguientes aspectos: la claridad de la metodología utilizada para explicar las estrategias (1), la adecuación de los contenidos trabajados en clase a las necesidades de los alumnos (2), la idoneidad de los materiales (3) y de las actividades utilizados en clase (4), la pertinencia de los comentarios de la docente sobre las actividades de expresión oral (5), si el diario de aprendizaje había contribuido a la reflexión sobre el funcionamiento de la asignatura y sobre el proceso de aprendizaje (6) y, por último, la valoración de los comentarios de la profesora en los diarios de aprendizaje (7). La gráfica 22 muestra los resultados de este apartado y, tal como se puede apreciar, la media general de respuestas está en un 3,43 (en una escala del 1 al 4), un poco superior a las preguntas del primer grupo (con una media del 3,14), manteniendo una evaluación muy positiva del entrenamiento estratégico. La apreciación más elevada está relacionada con la elaboración del diario de aprendizaje⁸⁴ y las observaciones hechas por la docente, que han recibido una puntuación de 3,89 y 3,88, respectivamente. Los estudiantes consideraron que la metodología empleada para explicar los conceptos del entrenamiento estratégico fue bastante clara, pues le atribuyeron una media de 3,47 puntos. Lo mismo sucedió con el feedback sobre actividades de oralidad proporcionado por la docente. Por encima de los tres puntos los alumnos

⁸⁴ La desviación típica en estas dos preguntas ronda el 2%, esto se explica porque solo una parte de los alumnos (un total de 9) ha elaborado el diario; esto, sin duda, puede explicar la fuerte discrepancia en las respuestas a esta pregunta.

valoraron también los contenidos y los materiales (con unas medias de 3,16 y 3,26, respectivamente), y, por último, las actividades relacionadas con la expresión oral realizadas este semestre recibieron una puntuación más baja, un 2,89.



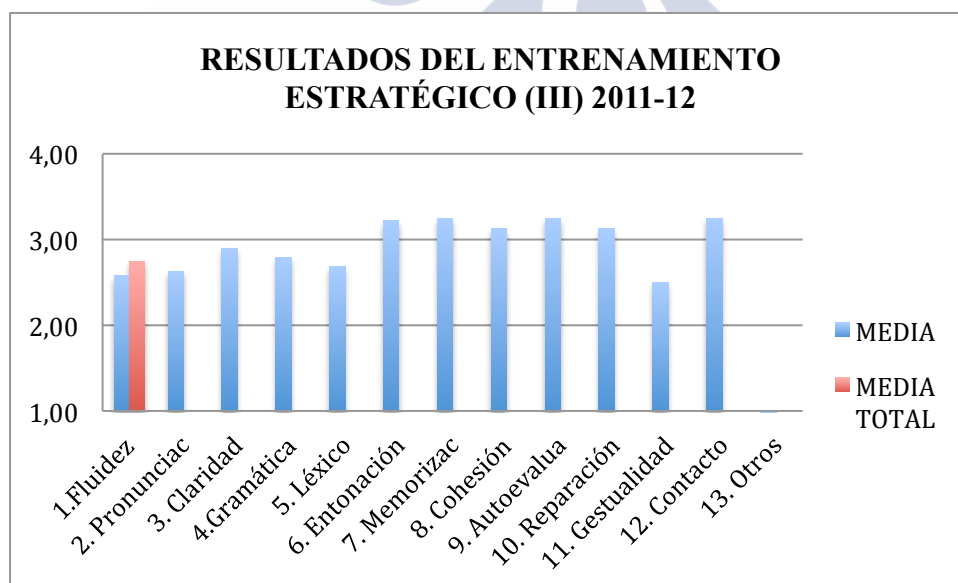
Gráfica 22. Resultados del entrenamiento estratégico (II) del cuestionario aplicado en 2011-12.

6.3.3 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (3ª parte)

El tercer apartado del cuestionario se centra en la expresión oral: “¿Qué aspectos crees que has mejorado en la expresión oral, concretamente en la presentación de un tema o producción de un monólogo?”. Las preguntas estaban relacionadas con los siguientes ítems: a) fluidez, b) pronunciación, c) claridad, d) corrección gramatical, e) corrección léxica, f) entonación, g) técnicas de memorización, h) mecanismos de estructuración y cohesión del discurso, i) técnicas de autoevaluación del discurso, j) reparación de errores, k) gestualidad, l) contacto visual con el oyente, y m) otros.

En la gráfica 23 se puede observar que la percepción de los alumnos sobre el impacto del entrenamiento estratégico en la expresión oral fue, atendiendo a la media global de

respuestas, relativamente positivo, puesto que los resultados configuran una media de 2,74 puntos. Sin embargo, de los tres grupos de preguntas analizados, este posee la media más baja (el primer grupo obtuvo un 3,14, el segundo un 3,43 en una escala del 1 al 4). Siguiendo con la interpretación de los datos, los aspectos más desarrollados en la destreza de expresión oral (por encima de los 3 puntos) fueron los siguientes: mantener el contacto visual con el público, la autoevaluación del discurso oral, las técnicas de memorización y la entonación (todos con un 3,25). Por otro lado, la reparación de errores y las técnicas de cohesión del discurso obtuvieron la misma puntuación: 3,13. Los aspectos en los que se alcanzaron resultados menos relevantes, aunque todos con una media superior al 2,5, fueron: la claridad del discurso (2,89), la gramática (2,79), el léxico (2,68), la pronunciación (2,63), la fluidez (2,58) y, por último, la gestualidad (2,50).



Gráfica 23. Resultados de la tercera parte del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2011-12).

6.3.4 Resultados del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (4ª parte)

A continuación se presentará íntegramente la información recogida en el cuarto y último apartado de este cuestionario titulado “Otros aspectos y comentarios que te gustaría añadir”. Se trata de una pregunta abierta y solo se obtuvieron dos contribuciones en la primera fase de la investigación:

“Yo todavía no los he cargado en la plataforma [los diarios de aprendizaje], porque aun me falta hacer la corrección de los errores, pero considero que es muy importante tener la consciencia de lo hecho y de lo que aun tenemos que hacer para tener éxito a una lengua extranjera”. (Alumno 20)

“Para mí, el feedback suministrado por la profesora sobre las actividades de expresión oral fueron muy importantes. En mi presentación del taller tuve en consideración los aspectos apuntados por la profesora y intenté mejorar esos aspectos. Son aspectos importantes para mejorar nuestra expresión oral ya que son puntos que no tenemos conocimientos y por eso lo hacemos muchas veces”. (Alumno 21)

El estudiante 20 se refiere a la importancia de haber realizado los diarios de aprendizaje, pues este instrumento le sirvió para ser consciente del trabajo realizado y del que todavía le quedaría por hacer para alcanzar los objetivos estipulados. Como se ve, ilustra el desarrollo de estrategias⁸⁵ no solo metacognitivas, sino también afectivas.

El estudiante 21 destaca la importancia de los comentarios proporcionados por la docente en los diferentes ciclos en los que se va construyendo la expresión oral. El estudiante

⁸⁵ Se refieren aquí algunas estrategias indirectas de Oxford (1990). Las estrategias metacognitivas explicitadas están dentro del grupo de “Organizar y planificar el aprendizaje”, como “Indagar sobre el proceso de aprendizaje”, “Organizarse”, “Establecer metas y objetivos” y “Autoevaluarse”. Por otro lado, las estrategias afectivas que se mencionan al realizar un diario de aprendizaje (“Writing a language learning diary”), están dentro del grupo de “Taking your emotional temperature”, epígrafe 2.1.4.3 de la tabla 5.

aprovechó esos comentarios para hacerse también más consciente de los aspectos que necesitaba mejorar y puso en práctica esos consejos. Siguiendo la taxonomía de Oxford, (1990), se podría decir que esta alumna demuestra haber puesto en práctica estrategias cognitivas relacionadas con la práctica y la repetición y también estrategias metacognitivas, vinculadas en este caso con la autoevaluación, hacer repasos y conectar ideas con contenidos vistos anteriormente.

Se completará el análisis de resultados con los datos recogidos en la segunda fase de la investigación y se hará la comparación entre ambas fases (a partir del apartado 7.3 se analizarán los datos de la segunda fase de la investigación y se hará también una comparación de resultados con los obtenidos en la primera fase).

6.4 Monitorización de la competencia lingüística y comunicativa en la destreza de expresión oral (1ª y 2ª fase del estudio)

La evaluación de la expresión oral constituyó un recurso fundamental en la monitorización de este proyecto empírico, pues a través de sus diferentes modalidades (evaluación diagnóstica, observación directa de la expresión oral, auto y coevaluación, evaluación continua y formativa), se pudieron recoger evidencias de la progresión de los estudiantes en su competencia lingüística y comunicativa. Al mismo tiempo, en la dimensión investigativa, a través de la parrilla de observación directa y de la reflexión a través de cuestionarios y diarios de aprendizaje, se pudo controlar el desarrollo de la competencia estratégica (lo cual refuerza directamente el plano didáctico).

Coincidiendo con los tres ciclos en los que se dividió la investigación en acción y en coherencia con una metodología de enseñanza que prioriza el proceso de aprendizaje, se realizaron tres pruebas orales⁸⁶ con los siguientes objetivos didácticos e investigadores:

- La primera prueba sirvió para realizar un **diagnóstico** de necesidades tanto en la destreza de expresión oral como en la subcompetencia estratégica.
- La segunda tenía la intención de monitorizar **la progresión** de los alumnos en esta destreza y, a su vez, medir el impacto del entrenamiento estratégico al que los alumnos estaban siendo sometidos.
- La tercera pretendía valorar **la competencia comunicativa y lingüística** adquirida en la expresión oral, así como analizar la huella definitiva que el entrenamiento había ejercido en la **competencia estratégica** de los alumnos.

Como se ha descrito anteriormente, se dio prioridad a un enfoque metodológico que impulsaba la implicación activa y responsable del estudiante en su proceso de aprendizaje. De esta manera, se organizaron la mayoría de las unidades didácticas en torno a una tarea final significativa para los estudiantes tanto en su proceso de aprendizaje como para la vida real. Las tres tareas finales que sirvieron como pruebas de evaluación oral para recoger muestras de lengua se describirán pormenorizadamente en los epígrafes siguientes, aunque se hace referencia a ellas de manera sucinta en la tabla 19:

⁸⁶ Este proceso de análisis resultaría mucho más objetivo si la evaluación cuantitativa y cualitativa pudiese haber sido realizada por diferentes docentes, que consensuasen los criterios de evaluación y reforzasen la validez de las pruebas y la fiabilidad de los resultados. De todas formas, a lo largo del semestre los alumnos realizaron dos exámenes escritos, pertenecientes a la evaluación continua, en los cuales se pudo ir apreciando la evolución de los estudiantes en relación con los objetivos generales de aprendizaje y con el resto de contenidos trabajados en clase (léxicos, funcionales, gramaticales, socioculturales), y en lo que respecta a la evolución de las principales destrezas de expresión y comprensión. Sin embargo, la descripción detallada del progreso en estos contenidos no será presentada en este estudio, al no formar parte central de la investigación.

- a) En la primera prueba de oralidad los alumnos tuvieron que seleccionar y describir antes sus compañeros una *página web* que resultase de utilidad para el estudio de ELE.
- b) La segunda prueba de oralidad difiere entre la primera y la segunda fase de la investigación; en la primera fase el trabajo consistía en elaborar un vídeo sobre un programa informativo de televisión (*un telediario*); en la segunda fase se sustituyó por una *presentación oral* que describiese un libro, película, obra de arte, teatro, etc de interés del alumnado.
- c) Para la tercera presentación oral los alumnos tuvieron que realizar un pequeño taller en el que enseñaban a la clase algún tema de su especialidad, todo ello recogido dentro del llamado *Banco del tiempo* (véase el anexo 8 en el que se recogen los enunciados de todas las pruebas de evaluación oral).

La tabla 19 presenta, de forma esquemática, información sobre cada una de las pruebas de la evaluación continua en las dos fases principales de la investigación (2011-13): la tipología a la que pertenece el examen según el objetivo y momento de la prueba, el tema de la tarea final, duración de la actividad y el número de participantes que se sometió a ellas.

| PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL (2011-13) | | |
|---|-------------------|---------------------|
| TIPOLOGÍA Y TEMA - TAREA DE EVALUACIÓN | DURACIÓN | Nº DE PARTICIPANTES |
| 1ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN (2011-12) | | |
| (1ª) PRUEBA DE DIAGNÓSTICO Tema: Presentación de una página web relacionada con el aprendizaje de ELE. | 3 min. | 24 |
| (2ª) PRUEBA INTERMEDIA Tema: Elaborar un programa informativo en vídeo. | entre 3 y 10 min. | 22 |
| (3ª) PRUEBA FINAL Tema: Presentar un taller sobre un tema de su especialidad (Banco del tiempo). | 7 min. | 20 |
| 2ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN (2012-13) | | |
| (1ª) PRUEBA DE DIAGNÓSTICO Tema: Presentación de una página web relacionada con el | 3 min. | 21 |

| | | |
|--|--------|-----|
| aprendizaje de ELE. | | |
| (2ª) PRUEBA INTERMEDIA | 5 min. | 20* |
| Tema: Presentación oral sobre un libro, película, etc de interés personal. | | |
| (3ª) PRUEBA FINAL | 7 min. | 18 |
| Tema: Presentar un taller sobre un tema de su especialidad (Banco del tiempo). | | |

Tabla 19. Tipos y nombre de las pruebas de evaluación de la expresión oral, duración y número de participantes en las dos fases de la investigación (2011-13).

Como se puede observar en la tabla 19, la duración de las pruebas de evaluación fue ampliándose progresivamente de manera similar en las dos fases de la investigación. Por otra parte, existe una ligera oscilación en el número de participantes en la evaluación continua según la parte del semestre que se tome en consideración. Esto se debe a que no todos los alumnos completaron la evaluación continua y, por ese motivo, tuvieron que recurrir al examen final de la asignatura. Sin embargo, esa discrepancia en el número de participantes de cada prueba entra dentro de lo esperable.

En los siguientes apartados se presentará de forma más detallada la información sobre cada tipo de prueba y, además, en aras de una mayor claridad, se realizará, en este mismo capítulo, la comparación de resultados entre ambas fases de la investigación (2011-12 y 2012-13).

6.4.1 Prueba de diagnóstico de la expresión oral

El examen de diagnóstico pretendía conocer el grado de competencia lingüística y comunicativa de los alumnos en la destreza de expresión oral antes del entrenamiento estratégico. Para realizar la tarea final, los alumnos debían buscar en internet recursos para ampliar o profundizar en el aprendizaje de ELE y, como producto de esa breve investigación, tenían que realizar una corta presentación oral (dentro de la tipología del monólogo

sostenido), describiendo la utilidad de alguna de las páginas web consultadas⁸⁷. El tiempo de exposición de la tarea no debía superar los 3 minutos y para su realización los alumnos no recibieron ningún tipo de instrucción concreta. Las muestras de lengua recogidas en la prueba de diagnóstico⁸⁸ sirvieron para realizar un análisis de necesidades del grupo y, aunque se les otorgó una clasificación, esta no se contabilizó en la evaluación continua, sino que se dio más importancia a la participación en la tarea y a la valoración cualitativa de la misma. En este sentido, como se detallará a partir del apartado 6.4.4, las parrillas de observación diseñadas específicamente para este fin contribuyeron a realizar una evaluación holística de la competencia comunicativa de los estudiantes y, al mismo tiempo, específica sobre el estado de la subcompetencia estratégica.

6.4.2 Prueba intermedia de expresión oral

La segunda prueba se recogió en el segundo ciclo de la investigación, una vez que los alumnos habían empezado a reflexionar explícitamente sobre cuál era su estilo de aprendizaje, las características específicas del discurso oral y habían entrado en contacto con algunas estrategias aplicables al desarrollo del monólogo sostenido. La tarea propuesta para este ciclo, como ya se ha adelantado, fue diferente en la primera y segunda fase de la investigación. En la primera fase⁸⁹ (correspondiente al curso 2011-12), los alumnos realizaron, en pequeños grupos, el vídeo de un programa informativo (un telediario), recurriendo a la técnica de simulación. A pesar de la relativa complejidad técnica con la que

⁸⁷ La descripción del procedimiento para realizar la tarea se encuentra en el anexo 8.

⁸⁸ Fueron grabadas en formato audio y luego accesibles a modo de podcast a través de la plataforma virtual de la asignatura.

⁸⁹ Véase en el anexo 8 la descripción de la secuencia didáctica y las pautas de construcción de la tarea final.

contaba esta tarea, prácticamente la totalidad de los alumnos realizó esta prueba con éxito y, además, los alumnos manifestaron de forma repetida su entusiasmo por llevarla a cabo.

Con todo, desde el punto de vista investigador esta tarea incluía ciertas variables que le restaron fiabilidad y validez y que provocaron que fuese sustituida por otra en la segunda fase de la investigación (el curso 2012-13). Uno de esos factores fue que esta actividad propiciaba la producción de una tipología discursiva mixta, pues en algunos casos se trataba de un monólogo sostenido (por ejemplo, durante la exposición de una noticia), mientras que en otros se recurría al monólogo poligestionado (como en la entrevista, etc). Esto dificultaba la observación y evaluación de la actividad por parte del docente y también el control del tiempo de intervención de cada uno de los participantes. Relacionado precisamente con ese último aspecto, este tipo de actividad no permitía llevar un control riguroso de la duración total de la tarea, pues a pesar de que las instrucciones de elaboración especificaban que debía ser de 5 minutos aproximadamente, se recogieron trabajos con duraciones muy divergentes (desde 3 hasta 10 minutos). Además, en el trabajo global del telediario se introducían otros vídeos para ilustrar determinadas noticias, lo cual dificultaba de nuevo el control sobre la duración de cada intervención. Por último, un factor a destacar positivamente es que en algunos de los telediarios se encuentran interesantes secciones dedicadas a reproducir “tomas falsas” o a la “corrección de errores”, lo cual ilustra de forma enriquecedora algunas partes del proceso de realización de la tarea (como repeticiones para enmendar confusiones, errores de pronunciación o estados de nerviosismo). Todas las grabaciones en formato vídeo estuvieron disponibles para los alumnos a través de la plataforma virtual de la asignatura, con la intención de que todos los estudiantes tuviesen acceso a los trabajos de sus compañeros y pudiesen comentarlos (disponibles en el anexo digital).

Sin embargo, en estos documentos de vídeo también es perceptible que algunos de los estudiantes apoyan su discurso oral en la lectura. Por este motivo y los anteriores, se llegó a

la conclusión de que en la siguiente fase de la investigación sería más conveniente que la tarea final mantuviese el mismo género discursivo en los tres trabajos de evaluación oral y, por lo tanto, aunque con ligeras diferencias en el proceso de elaboración (relacionadas con el tema, la duración, etc), el tipo de tarea sería la misma. Este cambio permitió mejorar la investigación en dos dimensiones: desde la perspectiva docente e investigadora se pudo observar de forma más evidente la progresión de los alumnos en esa tipología discursiva y desde el punto de vista del discente, se puede afirmar que el entrenamiento resultó más eficaz en la modalidad discursiva propuesta.

Así pues, la tarea intermedia⁹⁰ indicada en la segunda fase de la investigación (curso 2012-13) consistió en que los alumnos describiesen durante 5 minutos y de forma individual un tema de su interés, tal como hablar de un libro (leído en cualquier lengua), un disco, una obra de teatro, un exposición de arte, etc.

6.4.3 Prueba final de expresión oral

En el último ciclo del entrenamiento, los alumnos realizaron también una presentación oral de carácter monográfico: se trataba de ofrecer a la clase un breve **taller** (con la duración de 7 minutos), en el cual describían de forma práctica alguno de sus hobbies habilidades personales, tales como la defensa personal, el cine, una clase de baile de capoeira, bailes de salón, recetas de cocina o de elaboración de cócteles, cuidados de la piel, de mascotas, elementos decorativos o incluso estrategias de memorización, etc. El objetivo didáctico que pretendía conseguir era que cada uno de los talleres contribuyese a la formación extraacadémica de los miembros de la clase, como una especie de “Banco del

⁹⁰ Consultar el anexo 8 de materiales didácticos correspondiente a la descripción de la actividad y el anexo digital donde se encuentran las producciones orales de los alumnos.

tiempo⁹¹ en el que los miembros de la clase intercambiaban sus conocimientos prácticos de forma altruista. El desarrollo de esta actividad se prolongó a lo largo de varias sesiones de clase y, como en los casos anteriores, las exposiciones fueron grabadas en vídeo o en audio (disponibles en el anexo digital).

6.4.4 Instrumentos de evaluación de la expresión oral

En respuesta a las necesidades detectadas en la fase preliminar o estudio piloto, fueron concebidos específicamente para este proyecto de investigación dos instrumentos de evaluación que optimizaron la observación directa de la expresión oral: por un lado, la evaluación del componente lingüístico y, por el otro, la observación del recurso a las estrategias durante la realización de las pruebas.

6.4.4.1 Pasos previos para la elaboración de plantillas de observación directa

Con el objetivo de alcanzar una mayor validez y fiabilidad en la evaluación de los alumnos, se elaboró una plantilla de observación cuyo objetivo pretendía adaptarse de forma más precisa al perfil del grupo meta, pues debido a la proximidad etimológica y cultural de las dos lenguas, español y portugués, el nivel que presentan los alumnos lusófonos no siempre coincide con las escalas descriptivas que aparecen en los documentos de referencia, tales como el MCER (2001). Así pues, precisamente por el factor mencionado con anterioridad, se procedió, en primer lugar, a analizar detenidamente no solo la escala global para la expresión oral correspondiente al nivel B1⁹², sino también la del B2 del MCER (2001:

⁹¹ Ver instrucciones de elaboración en el anexo 8 de pruebas de oralidad.

⁹² Se debe precisar que los objetivos de aprendizaje de las dos asignaturas en las cuales tuvieron lugar las fases principales de la investigación se sitúan en el nivel B1 (MCER, 2001), sin embargo, entre ambas

62). A continuación, dentro de los mismos niveles, se consideró también una escala que se aproximase con mayor detalle a la variante de la expresión oral en la que se centra esta investigación: el monólogo sostenido en lo que atañe a la tarea de descripción de experiencias⁹³. Las escalas mencionadas se pueden consultar en la tabla 20, donde también se comprobará que los objetivos trazados en la programación general de la asignatura y de la investigación se adecúan a los objetivos de aprendizaje previstos en el MCER (2001).

| EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL (MCER, 2001) | |
|---|--|
| B2 | Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. |
| | Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes. |
| B1 | Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. |
| MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS | |
| B2 | Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad. |

asignaturas hubo una ligera diferencia de nivel, en coherencia con la natural progresión curricular de las asignaturas del grado. En la primera fase (correspondiente al curso 2011-12) la unidad curricular tuvo lugar en el segundo semestre, por esta circunstancia el nivel del grupo meta era levemente superior, correspondía a un B1.2 (“un grado elevado del nivel Umbral”) y en la segunda fase (que se desarrolló en el primer semestre del curso 2012-13) correspondió a un nivel B1.1 (Nivel “umbral” del MCER, 2001: 36).

⁹³ El MCER dispone también de otras escalas que describen tareas relacionadas con el monólogo sostenido, como la argumentación en debates, declaraciones públicas o hablar en público (MCER, 2001: 63-64).

| | |
|----|--|
| B1 | Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Elabora con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias. |
|----|--|

Tabla 20. Escalas para la expresión oral en general y la variante del monólogo sostenido: descripción de experiencias (niveles B1 y B2 del MCER, 2001: 62).

6.4.4.2 Descripción de la plantilla adoptada para la observación y evaluación de la oralidad en general

La plantilla que se presenta en la tabla 21 fue elaborada y pilotada específicamente como instrumento de observación directa⁹⁴ de la expresión oral para esta investigación y su utilización perseguía los siguientes objetivos:

a) Restringir en lo posible la subjetividad en la evaluación y conferir mayor fiabilidad a las pruebas;

b) Que las propias plantillas tuviesen una función pedagógica y pudiesen ser utilizadas por los alumnos como elemento de autorregulación de su producción oral (en una tarea de autoevaluación). De esta manera, como explica Fernández López (2003: 204), este instrumento les ayudó a progresar en la oralidad, pues pudieron comprender qué se esperaba exactamente de ellos y los procedimientos de evaluación llevados a cabo por el profesor.

c) Los cinco componentes específicos de este instrumento pretendían valorar la eficacia comunicativa de los alumnos en las diferentes dimensiones del monólogo sostenido, en coherencia con los objetivos de aprendizaje estipulados en los programas de las unidades curriculares que formaron parte de la investigación (nivel B1 del MCER, 2001).

⁹⁴ Esta plantilla sufrió pequeños ajustes entre la 1ª y la 2ª fase de la investigación.

La parrilla de observación en sí consta de tres partes:

- El apartado A está constituido por una escala de observación de la expresión oral en su versión holística;
- El apartado B sirve para anotar las observaciones de los ítems anteriores y realizar el sumatorio de puntos (se trabaja con una hoja de Excell);
- El apartado C se destina a la observación de la subcompetencia estratégica y se basa en una escala con descriptores de estrategias relacionados con principios metacognitivos para la producción oral, con base en el MCER (2001).

Se describirán, a continuación, los elementos que constituyen cada uno de los apartados.

Dentro del apartado A, el primero de los ítems que conforman la plantilla hace referencia a la pronunciación y acento de los estudiantes (1); el ítem siguiente trata de describir el alcance léxico que presenta el estudiante (2) y el siguiente el nivel de corrección formal a través de su dominio gramatical (3); el ítem de adecuación (4) se refiere a la subcompetencia pragmática y en esta dimensión se observa la coherencia del discurso y la adecuación a la tarea propuesta, al registro y a la situación comunicativa; el último elemento, la fluidez y cohesión del discurso (5), tiene en cuenta dos aspectos diferentes, por un lado, en relación con el contenido del texto oral, la organización del discurso a través del uso de conectores adecuados y, por otro lado, integra también la observación de elementos prosódicos como es el ritmo, las pausas o repeticiones y también las rectificaciones. A su vez, cada uno de estos ítems cuenta con varios descriptores que están organizados de forma escalar en sentido decreciente, del 1 al 4, en el que el 4 da cuenta de la competencia de un alumno/a en su grado máximo con relación a los objetivos del curso y a lo estipulado en el MCER para este nivel y, en el polo opuesto, el 1 indica la competencia del estudiante en su

grado mínimo, normalmente presentando deficiencias no adecuadas al nivel B1 y que suelen bloquear la comunicación. Se pretende con ello que el nivel de concreción de los descriptores desarrollados para cada ítem permita situar a cada uno de los alumnos en un nivel de competencia más adecuado y preciso, así como también se puede comprobar si hubo evolución o retroceso en los parámetros establecidos entre una prueba de evaluación y otra.

Por otro lado, la configuración de esta misma plantilla permite atribuir una clasificación a cada uno de los alumnos evaluados según la escala numérica vigente en Portugal (del 1 al 20). Se ha seguido el siguiente procedimiento:

- a. Al analizar cada uno de los cinco parámetros principales en los que se divide la plantilla (i.e., 1. pronunciación y acento; 2. léxico; 3. gramática, etc.), se puede determinar el nivel concreto de competencia en el que se situaría el estudiante, teniendo en cuenta cada ítem (del 1 al 4). Por ejemplo, si se cree que un determinado alumno se encuentra en el nivel máximo en relación con el parámetro de pronunciación y acento, se le atribuirá en este ítem la puntuación más alta, un 4, y así sucesivamente.
- b. Posteriormente, se recogen en el apartado B las observaciones referentes a cada uno de los ítems generales evaluados (gramática, léxico, etc.), la puntuación procedente de los ítems relacionados con la dimensión lingüística y pragmático-discursiva de la competencia comunicativa de los alumnos, así como el sumatorio⁹⁵ de la puntuación total, lo cual proporciona la nota final de cada estudiante en las pruebas. En la tabla 21 aparecen las tres partes de que consta la parrilla de observación: el apartado A) y B) ya descritos y el C) que se detallará inmediatamente después.

⁹⁵ Operación de suma realizada a través de hojas de cálculo Excel.

| PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL | |
|--|--|
| NIVEL B1 (MCER, 2001) | |
| A) DESCRIPCIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL | |
| 1. PRONUNCIACIÓN Y ACENTO | |
| B | 4. Tiene incorporado el sistema fonológico del español con una pronunciación aceptable, aunque se percibe claramente un acento y entonación extranjeros. Puede presentar dificultades esporádicas en la articulación de algunos sonidos extraños a su sistema como la C, S, J, CH, X, R, G doble. Se autocorriga si se da cuenta de los errores. |
| 1 | 3. Pronunciación aceptable, aunque las dificultades son palpables con sonidos extraños a su sistema. A veces se autocorriga. |
| | 2. Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico. El oyente debe hacer esfuerzos para entender. Frecuentemente recurre al ceceo y seseo y crea confusión. Aparecen algunas secuencias de varias palabras en lengua materna. No percibe los errores y raramente se autocorriga. |
| | 1. Las limitaciones fonéticas del candidato impiden comprender una exposición elemental. |
| 2. LÉXICO | |
| B | 4. Léxico adecuado, aunque aparecen algunas interferencias debido a su lengua materna. Es capaz de parafrasear o de describir la idea con otras palabras. Corrige los errores si se da cuenta de ellos. |
| 1 | 3. Léxico limitado. Bastantes incorrecciones, especialmente en campos semánticos relacionados con lo no material. Dudas en la selección léxica de manera frecuente. |
| | 2. Léxico demasiado pobre y a veces incorrecto, incluso en los campos relacionados con la vida cotidiana. No corrige los errores, tampoco parafrasea. |
| | 1. Su pobreza léxica impide mantener una conversación elemental. |
| 3. GRAMÁTICA | |
| B | 4. Dominio general de la gramática. Errores puntuales en estructuras complejas que no interfieren demasiado en la comunicación. |
| 1 | 3. Errores frecuentes en estructuras complejas y esporádicos en algunas construcciones simples. |
| | 2. Errores continuos en las estructuras complejas y muy frecuentes en las más simples [uso de los verbos auxiliares, concordancias de género y número, formas verbales irregulares pero frecuentes, etc.]. Estos errores dificultan la percepción del mensaje. |
| | 1. Sus continuos errores impiden la comprensión y el mantenimiento de un diálogo mínimo. |

4. ADECUACIÓN (A LA TAREA, AL REGISTRO Y A LA SITUACIÓN)

- B 4. Realiza la tarea encomendada de forma satisfactoria. Descripción correcta. Se adapta
1 perfectamente al registro exigido por la situación.
3. Se adecúa a la tarea encomendada, alcanzando con suficiencia la mayoría de los objetivos preestablecidos. Ciertos problemas frecuentes en registros muy formales. Su descripción es correcta.
2. Realiza la tarea solicitada, aunque no cumple con algunos de los objetivos establecidos. Confusión de registros en los estadios más elementales. Describe de forma irregular.
1. La tarea realizada no se ajusta en absoluto a los objetivos estipulados. Uso de un registro incoherente y una descripción lingüísticamente muy pobre.

5. FLUIDEZ Y COHESIÓN DEL DISCURSO

- B 4. Discurso con relativa fluidez, aunque aparecen puntualmente algunas inexactitudes,
1 especialmente en temas no habituales, que evidencian que se trata de un hablante no nativo.
3. Frecuentes indecisiones ante temas cotidianos. Mayores con temas abstractos, aunque no provoca impaciencia del oyente.
2. Excesivas indecisiones aun con temas cotidianos.
1. Discurso muy entrecortado que bloquea la comunicación.

| NOMBRE DEL ALUMNO: | | |
|--|--|----------------|
| B) EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL [ver escalas y descriptores en el apartado A]: | PUNTUACIÓN | NOTA (0-20) |
| Pronunciación y acento (1-4 puntos), observaciones: | 0 | 0 |
| 2. Léxico (1-4 puntos), observaciones: | 0 | |
| 3. Gramática (1-4 puntos), observaciones: | 0 | |
| 4. Adecuación al registro y a la situación (1-4 puntos), observaciones: | 0 | |
| 5. Fluidez y cohesión del discurso (1-4 puntos), observaciones: | 0 | |
| C) ESCALA DE DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: | | |
| PLANIFICACIÓN | 1. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente (B2). | |
| | 2. Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación (B1). | |
| | 3. Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse (B1). | |
| | 4. Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio (A2). | |

| | | |
|----------------------|---|--|
| COMPENSACIÓN | 5. Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota (C2). | |
| | 6. Utiliza circunloquios, paráfrasis o sinónimos para suplir carencias de vocabulario y de estructura (B2). | |
| | 7. Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa (B1). | |
| | 8. Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas: autobús) (B1). | |
| | 9. Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas: autobús) (B1). | |
| | 10. Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1). | |
| | 10. Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1). | |
| CONTROL Y CORRECCIÓN | 11. Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas (A2). | |
| | 12. Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.») (A2). | |
| | 13. Sorteas las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2). | |
| | 14. Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso (C1). | |
| | 15. Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones (B2). | |
| | 16. Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema (B1). | |
| | 17. Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta (B1). | |
| | 18. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1). | |

Tabla 21. Plantilla de observación de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido y descripción de experiencias.

6.4.4.3 Descripción de la plantilla adoptada para la observación de la subcompetencia estratégica

En el apartado anterior se han explicado los componentes del apartado A) y B) del instrumento de observación de la oralidad y ahora se procederá a describir el apartado C), que fue diseñado específicamente para la evaluación de la subcompetencia estratégica⁹⁶, uno de los objetivos principales de esta investigación. Los motivos de haber estructurado la parrilla en diferentes componentes obedece a las siguientes causas:

a) este ítem no debía formar parte de los elementos que conferían una parte de la clasificación a los alumnos, puesto que esta dimensión competencial resultaba difícil de valorar y delimitar;

b) desde el punto de vista investigador, entendí que sería más eficaz diseñar una parrilla complementaria a través de la cual se pudiesen obtener resultados que describiesen en lo posible el estado que cada alumno mostraba en esta subcompetencia y su progresión a lo largo del entrenamiento⁹⁷. De este modo, el apartado C funcionó como una lista de control en la que se fueron anotando qué tipos de estrategias se hacían más visibles en las presentaciones orales a lo largo del semestre. Por lo tanto, este apartado recoge solo resultados cualitativos, a diferencia de las partes A y B de la parrilla.

⁹⁶ Adaptada del apartado de *Estrategias de expresión* (MCER, 2001: 67-68).

⁹⁷ La taxonomía de estrategias de Oxford (1990) que se integró en la programación del entrenamiento está más dirigida al proceso de aprendizaje, pues muchas de las estrategias que incluye, como se ha visto en el epígrafe 2.1.4.3 (como en casi todos los grupo de estrategias, memorísticas, compensatorias, etc), no son ni siquiera observables. Por ese motivo, la parrilla de estrategias metacognitivas que presenta el MCER permite la identificación de algunas de las estrategias que el estudiante pone en práctica durante el momento de la producción.

Para elaborar esta parte de la parrilla, se tomaron como punto de partida las escalas propuestas en el MCER (2001: 67-68) para la observación directa del uso de estrategias ya que, también según este documento, éstas constituyen una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Además, como ya se mencionaba en el epígrafe 1.1.4, las escalas que proporciona el MCER (2001: 61) recogen un grupo de estrategias que rigen las tareas de expresión y están basadas en una serie de principios metacognitivos como la planificación, ejecución, control y reparación en los distintos tipos de actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación). Esta naturaleza metacognitiva se basa en la forma en la que el aprendiente-usuario autorregula sus recursos durante la actuación y, según Llorián (2007: 216) está en la línea propuesta por Bachman y Palmer (1996).

Así pues, la escala que se ha tomado como referencia se subdivide también en tres grupos: en primer lugar, el grupo de las estrategias de planificación, referido a la forma en la que el estudiante organiza y prepara la ejecución de la tarea y donde se tiene en cuenta la localización de recursos, la atención al destinatario y el reajuste de la tarea y del mensaje. El análisis de esta dimensión sirve para comprobar si el texto, como producto final presentado por los alumnos, ha sido objeto de planificación, organización y estructuración, sin aludir al proceso (debido a la imposibilidad que esto supone para el evaluador). En el segundo grupo se encuentran estrategias de compensación, relacionadas con la ejecución de la tarea, como el apoyo en conocimientos previos o los intentos que hace el estudiante para llevarla a cabo con éxito. Y, por último, el grupo de control y corrección que está relacionado con la evaluación que realiza el estudiante del éxito comunicativo y de las estrategias de corrección y reparación utilizadas.

A su vez, los descriptores de cada grupo de estrategias que presenta el MCER (2001) están organizados en función de un nivel de competencia comunicativo diferente (desde el A1 al C2). Sin embargo, a la hora de conformar la escala de evaluación, se confirió más atención a poder identificar el tipo de estrategia en uso que al nivel lingüístico y comunicativo al que se supone que va asociada cada una de las subestrategias. Por ese motivo se mezclan en la parrilla estrategias que, según el MCER, se podrían producir en diferentes niveles de aprendizaje. En este sentido, aunque por su extensión no resulte una herramienta demasiado operativa, el amplio conjunto de estrategias seleccionadas (cuenta con 18 ítems) se justifica porque recoge muchas de las que se trabajaron en clase a lo largo del entrenamiento estratégico. Por otro lado, después de haber analizado las producciones de los alumnos, se llegó a la conclusión de que hubo otras estrategias que podrían haber sido incluidas en esta parrilla de observación dada la frecuencia de uso en que se manifestaron. Me refiero, por ejemplo, a estrategias de compensación como la omisión o evitación de un término, o a estrategias de control y corrección como la hipercorrección.

Se procederá a describir las estrategias incluidas en la parrilla y cómo estas han sido utilizadas durante el proceso de observación.

Dentro del grupo de planificación se seleccionaron cuatro estrategias. La primera describe precisamente la preparación para la prueba de evaluación que coincide con una tarea de comunicación y la localización previa de recursos: “1. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente (B2)⁹⁸”. A lo largo de las observaciones se constató que prácticamente casi todos los alumnos, en mayor o menor medida, estructuraban de forma adecuada su producto discursivo, lo cual hacía intuir que había habido un trabajo previo. Por ese motivo esta estrategia fue señalada en casi la

⁹⁸ Como ya se ha mencionado previamente, el MCER asocia el uso de esta estrategia con un nivel de competencia lingüística y comunicativa avanzado, equivalente al B2.

totalidad de los individuos evaluados. La segunda estrategia seleccionada fue: “2. Ensayar e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación (B1)”. En este caso, dado que la observación se llevó a cabo en tareas expositivas y en pruebas de evaluación, se comprobó que la segunda parte del enunciado anterior, “pide retroalimentación”, apenas se concretaba y lo mismo sucederá con las estrategias 9, 10 y 16. La tercera estrategia, “3. Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse (B1)”, enuncia una idea cuya esencia se encuentra ya en el acto de preparación y organización del material para la exposición, por ese motivo no se ha seleccionado muchas veces durante la observación, aunque en su momento me pareció pertinente que formase parte de la escala. La cuarta, “4. Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio (A2)” ha sido poco utilizada por los alumnos, lo cual demuestra que el nivel de dominio lingüístico de los alumnos, en su generalidad, les permitía tener un discurso más amplio que solo “un conjunto de frases de su repertorio”, aunque en alguna ocasión fue seleccionada durante la observación.

El segundo grupo, dedicado a las estrategias de compensación, está compuesto por ocho subtipos que están relacionados con el recurso a la sustitución, a la elaboración de circunloquios, paráfrasis o sinónimos, al uso de la definición o a la utilización de palabras que significan algo parecido, el recurso a la L1 de forma directa o a través de la adaptación y, por último, al uso de gestos o señales físicas para subsanar la falta de vocabulario. La primera de este grupo, “5. Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota (C2)”, fue incluida en la escala ante la posibilidad de que hubiese alumnos cuyo nivel de competencia en la destreza de oralidad fuese muy superior al del resto del grupo meta y, de hecho, se ha seleccionado en algunas ocasiones. La siguiente estrategia “6. Utiliza *circunloquios*, *paráfrasis* o sinónimos para suplir carencias de

vocabulario y de estructura (B2)”, ha sufrido una ligera alteración respecto a la que se muestra originalmente en el Marco, pues se ha añadido el uso de “sinónimos” dada la frecuencia con la que aparecía este ítem y el contexto de esta estrategia parecía el más adecuado para introducirlo. Las dos estrategias que se presentan a continuación han sido utilizadas con cierta frecuencia a lo largo de la evaluación y no presentan alteraciones según el modelo original: “7. *Define* las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa (B1)” y “8. Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa *algo parecido* (por ejemplo, un camión para personas en vez de autobús) (B1)”. En la siguiente estrategia, “9. Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija (B1)”, es necesario resaltar que, por el motivo referido ya en la estrategia número 2 del apartado de planificación, dadas las condiciones del contexto en el que se producía la comunicación, los estudiantes no hicieron uso de la petición de corrección.

La estrategia que viene a continuación sufrió algunos cambios con respecto a la formulación original, pues al acto de “adaptar una palabra de la L1”, se añadió que “usan directamente una palabra de su lengua materna”, debido a cuestiones de proximidad etimológica entre el portugués y el español. Además, se ha ampliado la tipología de utilización, sin restringirla al campo semántico, sino también incluyendo adaptaciones fonéticas y gramaticales. El resultado final es el siguiente: “10. Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1)”. Las estrategias 11 y 12 de la parrilla anterior, pertenecientes según el MCER al nivel A2, no fueron, por el contrario, de las más utilizadas, aunque su pertenencia a esta escala está justificada pues ha sido usada en ocasiones puntuales.

Por último, el grupo de control y corrección está formado por seis estrategias, de la 13 a la 18, todas ellas, como se mencionó anteriormente, relacionadas con recursos de

autoevaluación y autocorrección del discurso. Las dos primeras de este grupo se refieren a estrategias asociadas a un nivel muy superior al del grupo meta, “13. *Sortea las dificultades* con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2)” y “14. Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y *vuelve a formular* lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso (C1)”, sin embargo, como en los casos anteriores, se constató que su introducción fue pertinente dada la variedad de alumnos que había en el grupo. Algo similar sucede con la tercera estrategia de este grupo, “15. *Corrige* deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. *Toma nota* de los errores más frecuentes y *controla* conscientemente el discurso en esas ocasiones (B2)”, aunque esta ha sido más recurrida que las dos anteriores. La siguiente estrategia, “16. *Puede corregir* confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos *siempre que* el interlocutor indique que hay un problema (B1)”, fue una estrategia usada con cierta repetición. Se ha mantenido en este grupo la estrategia nº 17, en la que se ilustra cómo el alumno pide directamente confirmación o ayuda ante una duda, sin estar asociada a otra estrategia y se comprueba que en algunas ocasiones fue utilizada. Por último, la estrategia número 18, “*Vuelve a comenzar* utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1)”, fue bastante recurrida por los alumnos.

Para finalizar la descripción de la parrilla (tabla 21), la columna que está más a la derecha se destinó a cuantificar el número de veces que cada estrategia fue utilizada durante las pruebas y se marcó también el número de individuos que utilizaron una determinada estrategia. Esto último permitió colegir el porcentaje de uso de una determinada estrategia independientemente del número de alumnos que hubiesen realizado una determinada prueba de evaluación y también calcular la intensidad con que cada uno de los alumnos recurrió a una determinada estrategia a través de la media de frecuencia de uso. Los resultados de la

observación directa del uso de estrategias en las dos fases de la investigación se describirán de forma más precisa en el apartado 6.4.7.

Después de haber descrito los instrumentos utilizados para realizar la evaluación de la expresión oral, se explicitarán, a continuación, los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación continua de ambas fases de investigación. Estos datos permitirán que se puedan extraer conclusiones sobre la progresión que experimentaron los alumnos en la destreza de expresión oral y, en consecuencia, en su competencia comunicativa y lingüística. Los resultados que están relacionados con la progresión en la competencia estratégica se presentarán a partir del epígrafe 6.4.6.

6.4.5 Resultados cuantitativos de la evaluación oral (1ª y 2ª fase de la investigación)

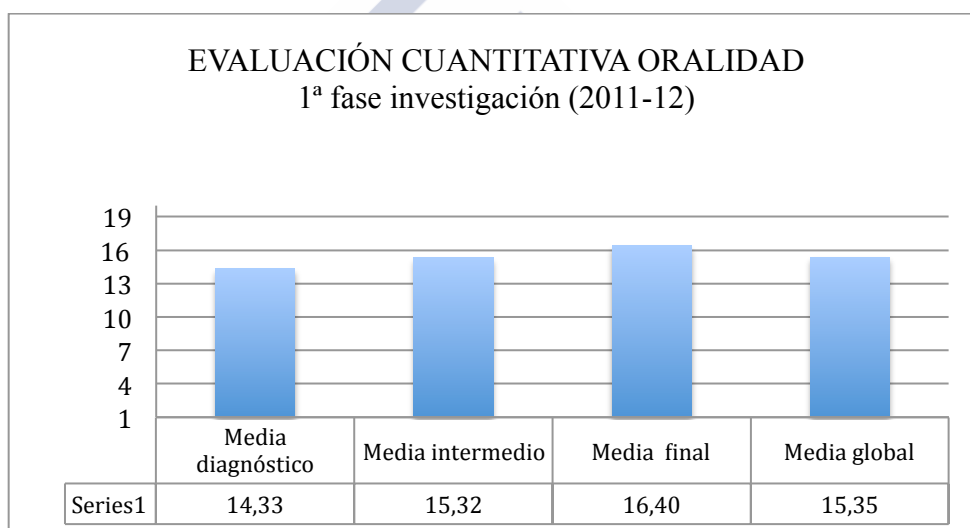
En la primera fase de la investigación (correspondiente al segundo semestre del curso 2011-12), como consta en la tabla 19 (epígrafe 6.4), el número inicial de alumnos que participaron en la asignatura era de 24, sin embargo no todos ellos completaron las tareas de oralidad correspondientes a la evaluación continua, ese número se redujo a 20 (el resto de los alumnos realizó el examen final).

Con la intención de valorar si existió o no alguna progresión en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, concretamente en la destreza objeto de estudio, se tuvieron en cuenta los resultados cuantitativos de cada una de las tres pruebas⁹⁹ que los alumnos realizaron a través de la evaluación continua del semestre. La gráfica 24 ilustra la media de las notas (en una escala de 1 al 20) obtenida en cada uno de los exámenes orales (tal y como se explicó en la tabla 19):

⁹⁹ Las notas completas referidas a las tres pruebas de oralidad se pueden consultar en la gráfica 25 de este mismo epígrafe.

- a) prueba de diagnóstico (14,33);
- b) prueba intermedia (15,32);
- c) prueba final (16, 40 puntos).

Se puede observar que las notas se incrementan en casi dos puntos entre el examen de diagnóstico (14) y el final (16), mientras que la media global corresponde a un 15,35 (equivalente casi a un notable alto en el baremo de las clasificaciones en el sistema español). Desde el punto de vista cuantitativo, estos resultados apuntan hacia una visible progresión en la competencia comunicativa y lingüísticas de los alumnos a lo largo del curso, como se recoge en la gráfica 24.

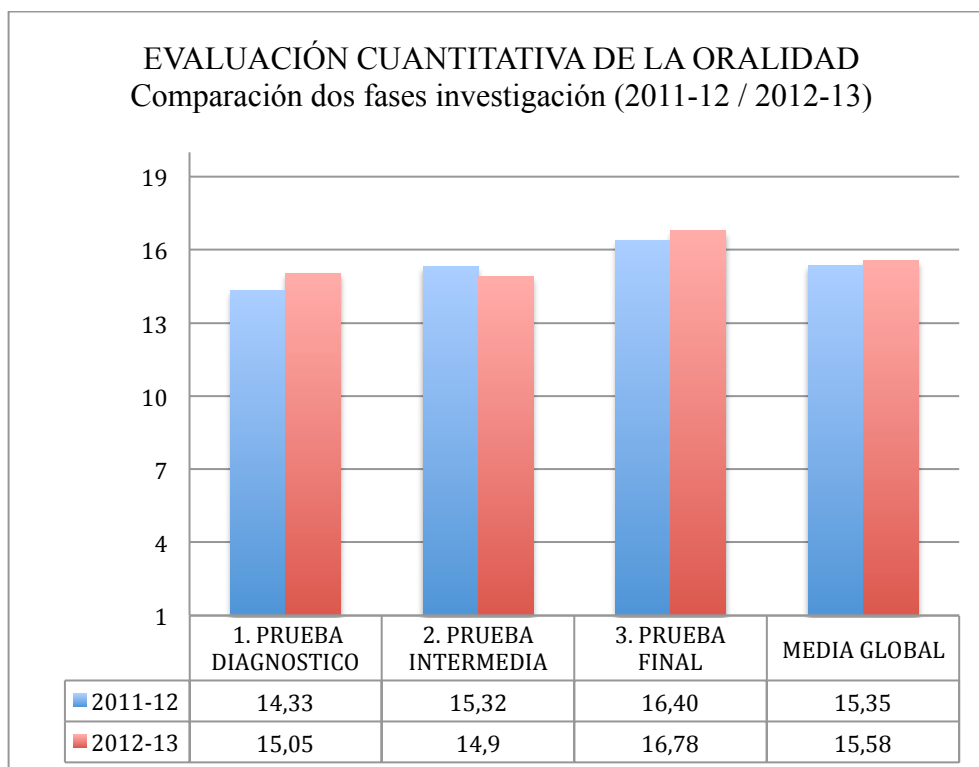


Gráfica 24. Calificaciones de las pruebas de oralidad correspondientes a la primera fase de la investigación (2011-12).

A su vez, en la segunda fase de la investigación (correspondiente a curso 2012-13) el procedimiento de evaluación seguido fue muy similar¹⁰⁰ al descrito en la fase anterior en lo que respecta al tipo y duración de las pruebas. Por lo tanto, en esta segunda fase participaron

¹⁰⁰ La única diferencia entre ambas partes, como ya se ha mencionado y se recoge en la tabla 19, fue la alteración de la segunda prueba de oralidad, que consistió en la última fase en una presentación oral en vez de la producción de un vídeo sobre un programa informativo.

en la primera prueba de evaluación 21 alumnos, 20 en la segunda y 18 en la tercera. Esta discrepancia se debe, al igual que en la fase anterior, a que no todos los 21 alumnos realizaron las tres pruebas previstas para la evaluación continua. La gráfica 25 expone los resultados cuantitativos de cada una de las pruebas de la segunda fase y establece una comparación con los datos recogidos en la primera fase de la investigación.



Gráfica 25. Evolución de las calificaciones de las pruebas de oralidad correspondientes a las dos fases de la investigación (2011-12 y 2012-13).

Como se puede apreciar, el cálculo de las medias de la evaluación continua proporciona un resultado muy similar en ambas fases de la investigación. Sin embargo, tanto en la prueba de diagnóstico como en la prueba final, los resultados de la segunda fase son ligeramente superiores a los de la primera (diagnóstico: 14,33 en la primera fase y 15,05 en la segunda; final: 16,40 en la primera fase y 16,78 en la segunda). La segunda prueba de la segunda fase, por el contrario, tiene una media un poco inferior a la de la primera (15,32 en la primera y 14,90 en la segunda). En consonancia con los datos anteriores, la media global de la segunda fase (15,58) es levemente superior a la de la primera (15,35). Destacan también

otros dos aspectos, por un lado, en ambos estadios de la investigación se produce un incremento de casi dos puntos entre la primera prueba de oralidad y la última del semestre y, por el otro, las medias de ambas fases rozan los 16 puntos, lo cual constituye una nota final muy satisfactoria (equivalente casi a 8 puntos sobre 10 en la escala española). En definitiva, en ambas fases de la investigación se evidencia una progresión positiva en la destreza de expresión oral, sin embargo y dado que el entrenamiento se llevó a cabo apenas durante un semestre, resulta arriesgado afirmar que este haya sido el principal factor causante del aumento en el desarrollo de la destreza de oralidad. A su vez, se puede concluir que el mencionado entrenamiento no menoscabó en ningún sentido el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

6.4.6 Evolución de la competencia estratégica en la destreza de oralidad

Cada una de las tres presentaciones orales que los alumnos realizaron a lo largo del semestre fue evaluada, tal como se explicó en el apartado anterior y en la tabla 19, desde el punto de vista de la competencia lingüística y comunicativa (donde se incluye la corrección del código lingüístico y la adecuación pragmática y discursiva). Pero además, esas mismas muestras de lengua sirvieron para monitorizar el desarrollo de los alumnos en la subcompetencia estratégica. Gracias a las grabaciones de las muestras orales, fue posible prestar atención por separado al criterio que pretendía identificar en las producciones de los alumnos. El apartado C de la parrilla de evaluación de estrategias metacognitivas adaptada del MCER, denominado “Escala de descripción de la competencia estratégica”, descrito a partir del apartado 6.4.4, funcionó como una lista de control y permitió ir identificando en las muestras de lengua diferentes tipos de estrategias (planificación, compensatorias y de control y corrección). A su vez, con esos dos datos fue posible calcular el porcentaje general y la intensidad de uso de una determinada estrategia, tal y como se explica en la tabla 22, que

presenta de forma esquemática qué datos se han recogido a partir de la parrilla de observación directa y, cómo se han calculado los resultados de este instrumento en las fases principales de la investigación¹⁰¹:

| |
|--|
| 1) Total de individuos que participan en la tarea |
| 2) Número total de veces que se usa una estrategia |
| 3) Número de alumnos que usa una estrategia |
| 4) Porcentaje general de alumnos que usan una estrategia |
| 5) Frecuencia de uso por alumno calculada a partir de la media |

Tabla 22. Datos derivados del análisis cualitativo de las muestras de lengua.

Así pues, en el apartado 1) de la tabla anterior se indica el número total de alumnos que participó en cada tarea de evaluación; el número de veces total que una determinada estrategia se ha puesto en práctica se explicita en el apartado 2); el apartado 3) especifica que durante el análisis se ha podido registrar el número de alumnos que usaron una determinada estrategia. A partir de la información anterior, se obtuvieron otros tipos de datos que permitieron realizar un análisis más general; en primer lugar, se calculó el porcentaje de alumnos que usaron una determinada estrategia durante la actividad¹⁰², (apartado 4 de la tabla 22), en segundo lugar se contabilizó la frecuencia de uso de una determinada estrategia por alumno¹⁰³, (apartado 5 de la tabla 21). Los datos de estos dos últimos apartados (3 y 4) servirán de base para realizar un análisis más preciso.

¹⁰¹ En el anexo 9 se puede observar una muestra de las hojas de Excel en las que se han acopiado los datos correspondientes a cada fase de investigación y a la tipología de estrategias utilizadas en cada una de las tareas de evaluación realizadas.

¹⁰² El porcentaje se calculó dividiendo el nº de alumnos que usan una determinada estrategia entre el nº total de individuos que participaron en la muestra y luego multiplicando por 100, para calcular el porcentaje.

¹⁰³ Este dato se obtuvo dividiendo el nº de veces total que se usa una estrategia, entre el nº de alumnos que usaron una estrategia concreta.

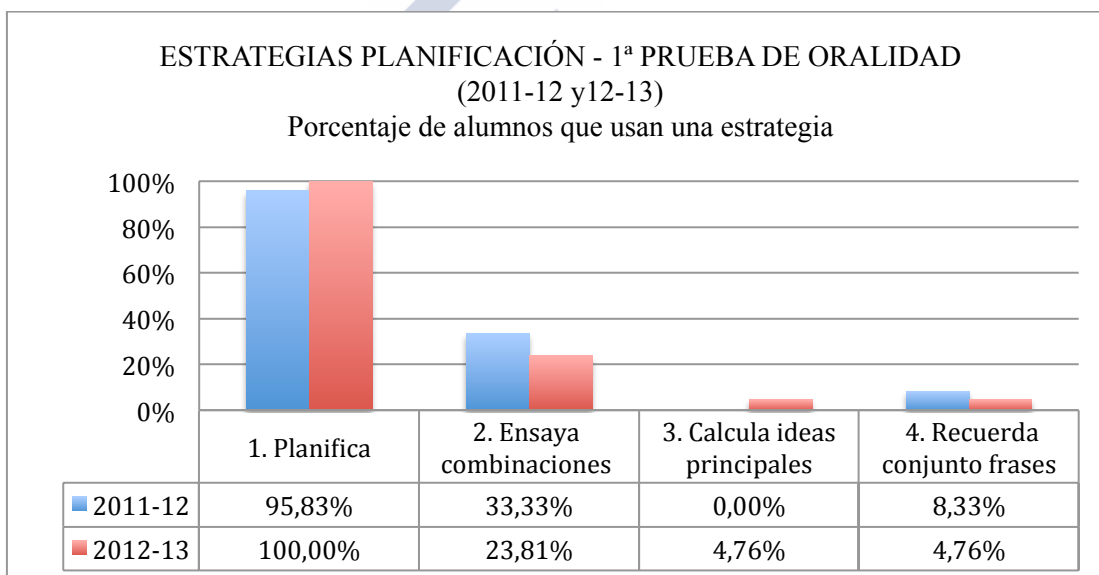
Dada la cantidad de ítems que figuran en la parrilla de observación de estrategias (un total de 18 descritos en el apartado 6.4.6), el informe se articulará en tres partes: primero se describirá el uso de estrategias de planificación (ítems del 1 al 4), luego las de compensación (del 5 al 12), y, por último, se hará referencia a las estrategias de control y corrección (del 13 al 18). Al mismo tiempo, se realizará la comparación entre las dos fases de la investigación y, posteriormente, se elaborarán las conclusiones de cada apartado.

6.4.6.1 Estrategias de planificación (1ª prueba de evaluación oral)

Gracias a las grabaciones de las muestras de oralidad recogidas a lo largo de las tres pruebas de evaluación continua (descritas en los epígrafes 6.4.1-6.4.3), fue posible, en primer lugar, identificar los diferentes tipos de estrategias que los alumnos iban utilizando en sus presentaciones orales, prestando atención discriminada a cada una de ellas en sucesivas audiciones. Posteriormente, como se ha dicho, se pudieron calcular varios datos: a) el porcentaje de alumnos que recurrió a estrategias de planificación en las pruebas de oralidad (el tema de cada una de ellas se esquematizó en la tabla 19), y b) la frecuencia de uso en término medio de dicho grupo en ambas fases de la investigación.

La parrilla de observación de estrategias (descrita en el epígrafe 6.4.6), presenta, en primer lugar, el grupo de las estrategias de planificación. Como se puede observar en la gráfica 26, el primer ítem de este grupo, “Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente (B2)”, es el que cuenta con un porcentaje de uso más elevado en ambas fases de investigación, pues, a juzgar por las tareas que presentaron, se consideró que la mayoría de los alumnos presentaban un discurso organizado y planificado, en mayor o menor medida, producto de un trabajo previo. Por ese motivo, se registró este ítem en la parrilla de observación en casi todos los alumnos. Así pues, la gráfica 26 muestra que prácticamente no existen diferencias en relación con este ítem entre

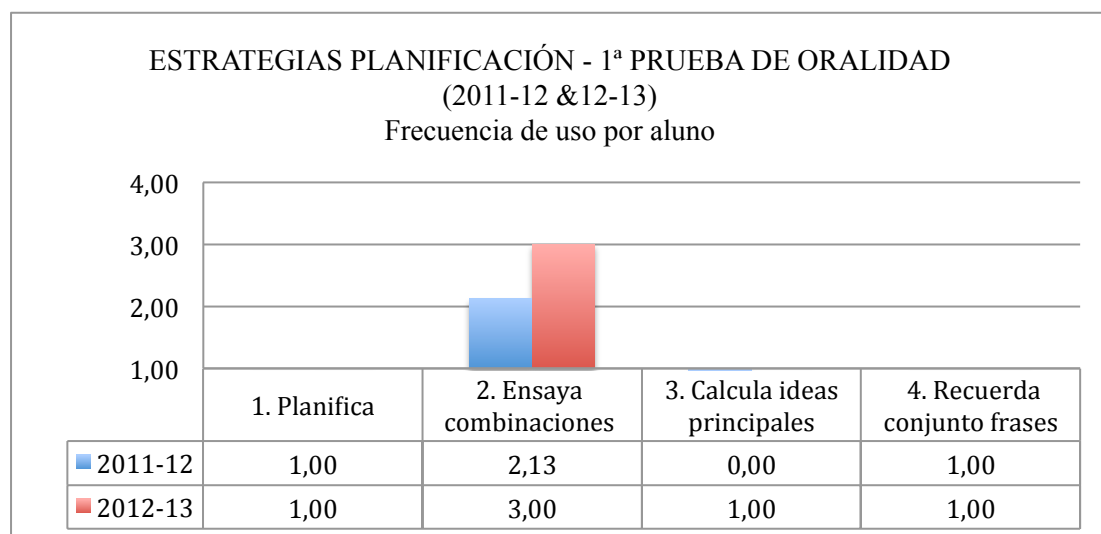
la primera y la segunda fase de la investigación y se mantiene un porcentaje de uso que supera en ambos casos el 95%. Las tres estrategias restantes de este grupo reciben un porcentaje mucho menos significativo, como es el caso de la n° 2 (“Ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones (...)”) con un 33,33% en la primera fase, algo superior al de la segunda (23,81%). La cuarta de las estrategias de la parrilla (“Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio (A2)”), cuenta con un porcentaje de uso inferior al 10% en ambas fases de investigación e indica que existen algunos alumnos cuya capacidad discursiva está un poco por debajo de los niveles generales de aprendizaje del grupo meta (B1).



Gráfica 26. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la primera prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13).

La gráfica 27, referente a la primera prueba de oralidad, muestra un aspecto complementario al anterior. Los resultados que se presentan tienen en cuenta el número de veces que un determinado estudiante recurrió a una determinada estrategia, ilustrando así la intensidad de uso por alumno. Los resultados confirman que, en este caso, la segunda estrategia del grupo de planificación (“Ensayar e intentar nuevas combinaciones (...)”), es la que deja mayor huella, pues los estudiantes que la han utilizado lo han hecho una media de

dos veces en la primera fase y de tres en la segunda fase. La primera estrategia adquiere una media más baja por los motivos explicados anteriormente.

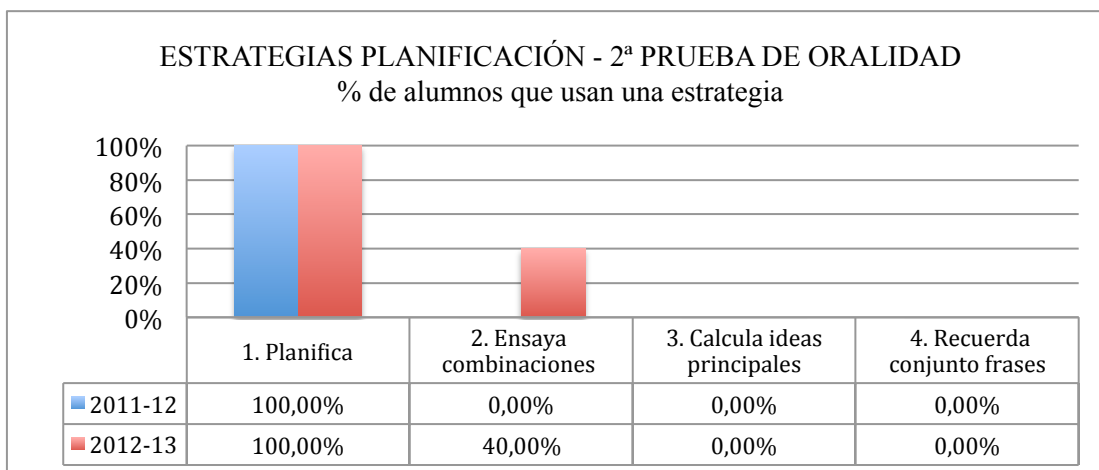


Gráfica 27. Frecuencia de uso de estrategias de planificación en la primera prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.2 Estrategias de planificación (2ª prueba de evaluación oral)

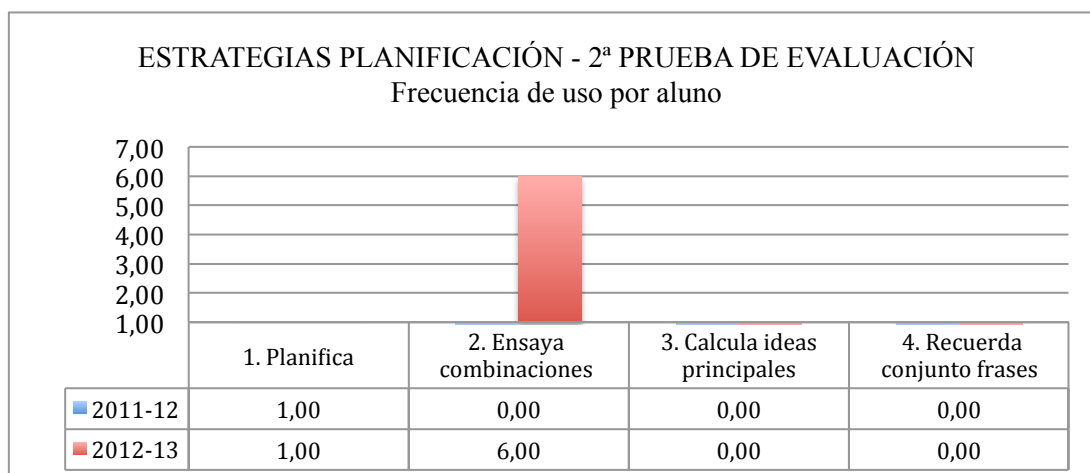
El recurso a estrategias de planificación en la segunda prueba de oralidad es muy similar al de la primera tarea. En este caso, se considera que la totalidad de los alumnos recurrió a la primera estrategia de la escala (“Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo (...))”, con lo cual aumenta ligeramente el porcentaje de uso (del 95,83% al 100%). Otro de los factores que se observa en la gráfica 28 respecto al uso de estrategias de planificación es que en la segunda prueba de evaluación los resultados se concentran en torno a dos tipos de estrategias y desaparece así la ligera diseminación que caracterizaba la primera prueba de oralidad. En la primera fase de la investigación (2011-12) el uso de este tipo de recursos se concentra en la primera estrategia, mientras que en la segunda fase (2012-13) la primera y la segunda estrategia destacan entre el resto como las más usadas (“Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones (...))”, con un porcentaje de utilización del 40% en este caso. Para entender esta ligera discrepancia entre la primera y la segunda fase de la

investigación, se debe tener en cuenta que entre ambas, como se explicó anteriormente, se produjo un cambio en el tipo de prueba de evaluación (los alumnos de la primera fase realizaron un vídeo en el que simulaban realizar un telediario y, en la segunda fase, fueron evaluados a través de la exposición de un tema). Esta diferencia condiciona también el proceso de utilización de las estrategias.



Gráfica 28. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la segunda prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13).

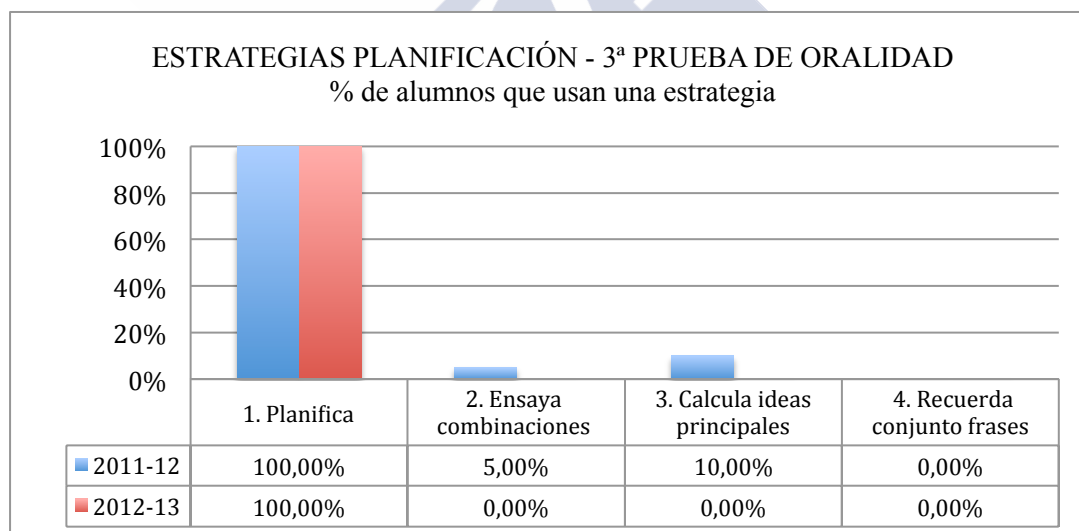
La gráfica 29 constata la información referida anteriormente y, además, especifica que en la segunda fase de la investigación (2012-13) los alumnos que utilizaron la segunda estrategia de este grupo lo hicieron una media de seis veces, lo cual supera la frecuencia de uso de la primera fase de la investigación (que, por las características de la prueba, no era observable).



Gráfica 29. Frecuencia de uso de estrategias de planificación en la segunda prueba de evaluación (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.3 Estrategias de planificación (3ª prueba de evaluación oral)

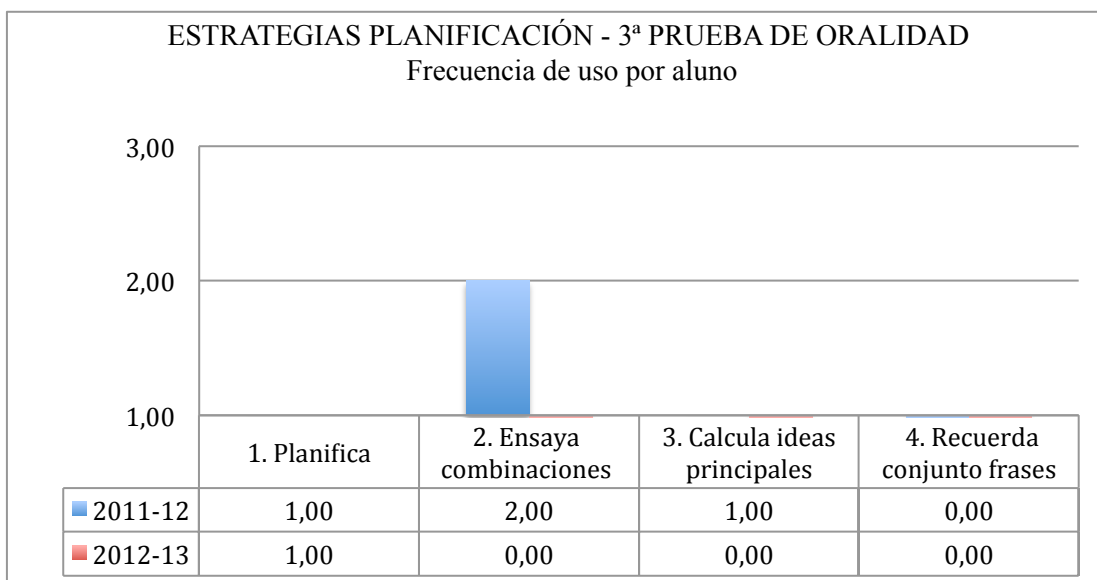
Si se compara con la segunda prueba de evaluación, en ninguna de las dos fases se detectaron apenas cambios en la tercera prueba. En la primera fase se mantiene una ligera diseminación entre las estrategias de este tipo, puesto que la que fue usada de forma más significativa fue la primera, a su vez la tercera (“Calcula cómo comunicar las ideas principales (...)”) fue usada un 10% y la segunda (“Ensayo e intenta nuevas combinaciones y expresiones (...)”) un 5%. En la segunda fase, en coherencia con la tendencia descrita anteriormente, el uso se restringe únicamente a la primera estrategia con el porcentaje más elevado, como puede verse en la gráfica 30.



Gráfica 30. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de planificación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

A su vez, en la gráfica 31 es perceptible que las estrategias más utilizadas en la primera fase de la investigación fueron las tres primeras, mientras que en la segunda fase su uso se concentró en la primera. Debido a lo anteriormente expuesto y contrastando la intensidad de uso con la primera fase de la investigación, se observa que la segunda estrategia

tiene una frecuencia de uso un poco superior en media a la primera y a la tercera estrategia de la parrilla de observación. En la segunda fase de la investigación se comprueba que la intensidad de uso es baja por los motivos referidos anteriormente.



Gráfica 31. Frecuencia de uso de estrategias de planificación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.3.1 Conclusiones sobre el uso de estrategias de planificación

Después del análisis se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre el uso de estrategias de planificación a lo largo de las dos fases de la investigación:

- En ambas fases, prácticamente la totalidad de los estudiantes recurren a la primera estrategia de planificación de forma constante en los tres ciclos en los que se dividió la investigación. Más específicamente, esta estrategia (“1. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente. (B2)”), mantuvo un porcentaje creciente entre el 95% y el 100% a lo largo de la investigación debido a las razones ya comentadas.
- La estrategia nº 2 (“Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación (B1)”) se sitúa en el segundo puesto en virtud de los parámetros

considerados: tanto la media de frecuencia de uso como los porcentajes de uso, obtienen unos resultados que rondan el 16,5% en las dos fases de la investigación. Este dato también indica que existe bastante discrepancia de uso entre la primera y la segunda estrategia que figuran en la parrilla de observación.

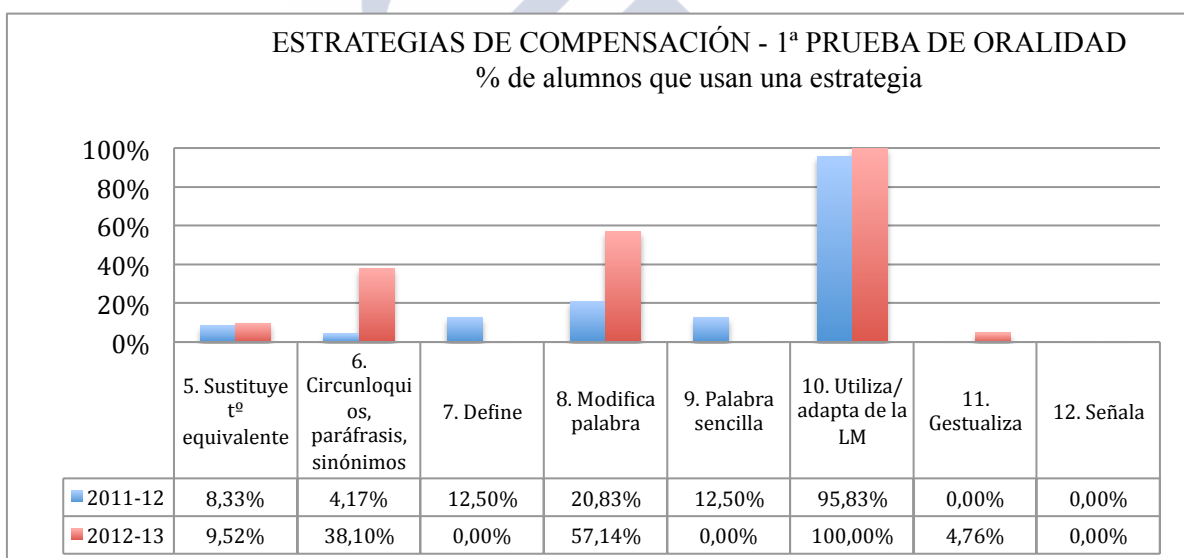
- Las dos estrategias restantes de este grupo (la nº 3 y 4) registraron un uso mucho menos significativo con porcentajes iguales o inferiores al 10%, no observándose evolución significativa a lo largo de la investigación.
- Relacionado con lo anterior, es de resaltar que la cuarta estrategia, asociada a un nivel inferior al del grupo meta, (“4. Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio (A2).”), no fue utilizada en absoluto en la tercera prueba de oralidad en lo que concierne a ambas fases de la investigación. Este hecho puede ser un indicio de la progresión de los alumnos en la organización y planificación de su discurso.
- Llama la atención cómo los alumnos, a lo largo de cada uno de los ciclos del entrenamiento, van concentrando gradualmente el uso de estrategias de planificación en el primer ítem, suprimiendo el uso de las restantes estrategias de este grupo.
- Los instrumentos de investigación utilizados no permiten profundizar más en el desarrollo de esta estrategia a lo largo de la investigación, aunque si se hubiese recurrido a instrumentos específicos para medir exclusivamente la variable de planificación, probablemente se hubiesen descubierto comportamientos diferentes en lo que respecta a la estructuración del discurso, al control del tiempo y a la selección de ideas tratadas durante la exposición oral. De todas formas, el análisis del diario de aprendizaje de los alumnos puede arrojar luz sobre estas cuestiones.

6.4.6.4 Estrategias de compensación (1ª prueba de evaluación oral)

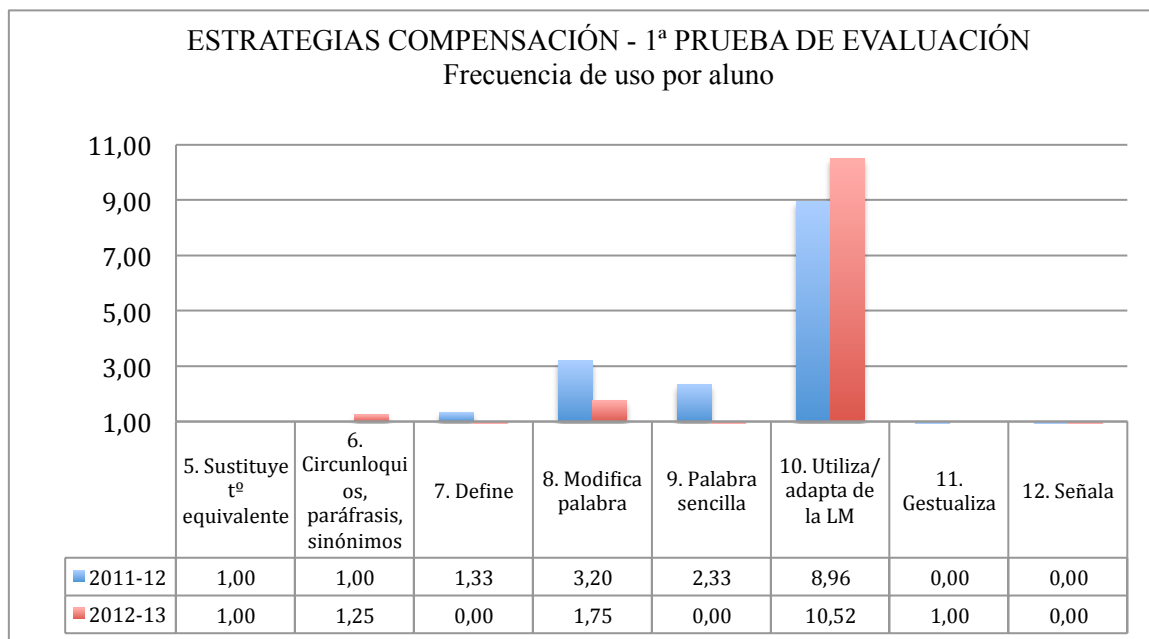
El subgrupo de estrategias de compensación estaba formado por los ocho ítems de la escala adoptada (del 5 al 12 concretamente). Como queda patente en las gráficas 32 y 33, en la primera prueba de evaluación la estrategia más utilizada fue, en ambas fases, la nº 10 (“Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) (...)), pues tanto a nivel de porcentaje de uso general (entre el 95% en la primera fase y el 100% en la segunda), como en lo que concierne a la intensidad de uso individual (cerca de 9 veces por alumno en la primera fase de la investigación y algo más de 10 en la segunda fase), el recurso a esta estrategia supera con creces a las restantes, no solo con las de su grupo, sino también en comparación con las del resto de la parrilla. A su vez, se confirma que en el curso 2011-12 la segunda estrategia más utilizada de este grupo fue la nº 8 (“Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa algo parecido (...)), con un 20,83% de uso, lo cual se corresponde con una media de 3,20 veces en cada una de las intervenciones de los alumnos. Continuando con la primera fase de la investigación, se encuentran dos estrategias con un porcentaje de uso idéntico, se trata de la nº 7 (“Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa”) y la nº 9 (“Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir”), ambas con un 12,50%. Por último, en esta fase la estrategia nº 5 (“Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente (...)) y la nº 6 (“Utiliza circunloquios, paráfrasis o sinónimos (...)) tuvieron una representación discreta, con un porcentaje de uso inferior al 10%.

En la segunda fase de la investigación la estrategia que predomina, como ya se ha dicho, es también la número 10. A continuación, surge la estrategia número 8 y aquí el porcentaje de uso aumenta considerablemente en relación con el de la primera fase (pues pasa de un 20,83% a un 57,14%), aunque la media de frecuencia por alumno es más baja que en la

fase anterior, como se ve en la gráfica 33. En tercer lugar, la estrategia con un porcentaje de uso más elevado fue la número 6, superando considerablemente también los valores de la primera fase (pasa de un 4,17% a un 38,10%), mientras que la media de frecuencia de uso por alumno es muy similar a la de la fase anterior (recurriendo algo más de una vez por alumno e intervención). La estrategia número 5 mantiene una representación discreta, de forma muy similar a la primera fase, tanto en porcentaje de uso (9,52%), como en la media de frecuencia (1,00). Finalmente, en esta segunda fase la estrategia nº 11 (“Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos (...)”), recibe un bajo porcentaje de uso, inferior al 5% y fue usada solamente una vez por un alumno (media de frecuencia de uso), como se puede constatar en la gráfica 32.



Gráfica 32. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



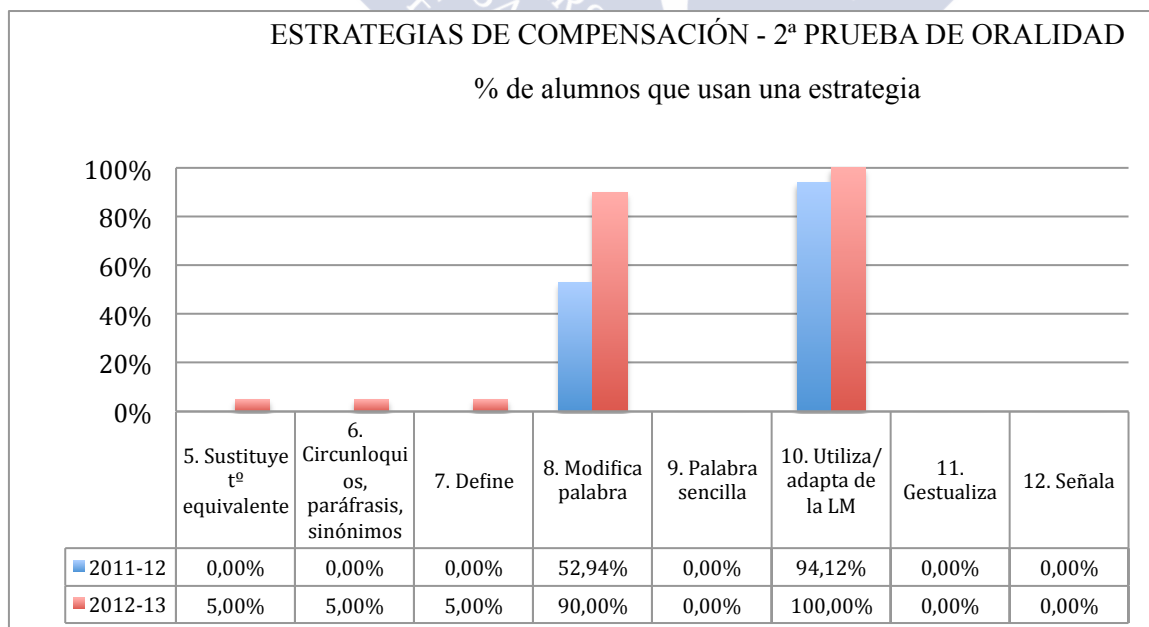
Gráfica 33. Frecuencia de uso de estrategias de compensación identificadas en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.5 Estrategias de compensación (2ª prueba de evaluación oral)

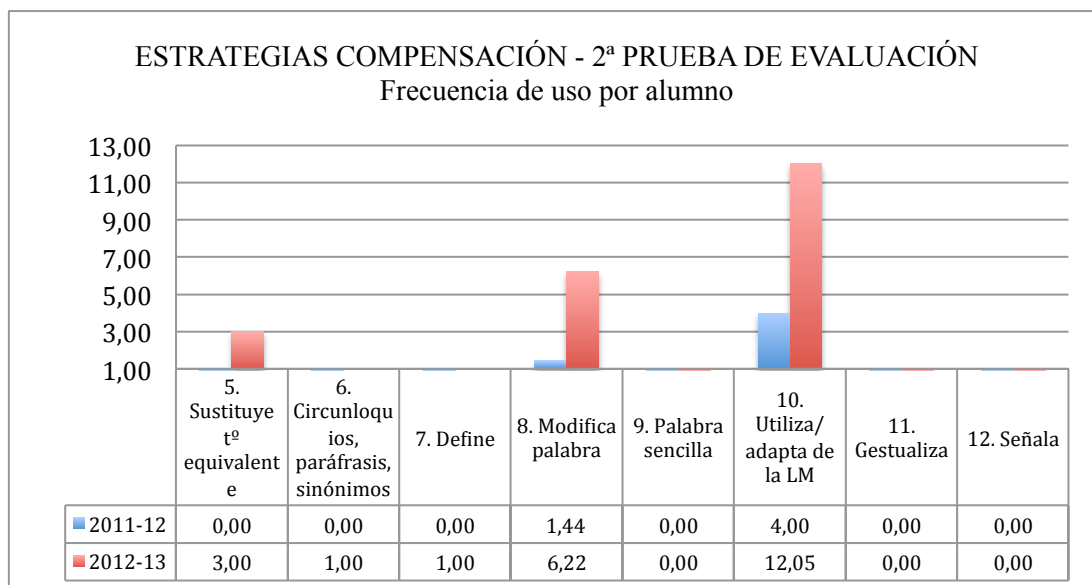
De una manera general, las gráficas 34 y 35 muestran que, en contraste con la primera prueba de evaluación, el uso de este tipo de estrategias tiende a concentrarse en la segunda fase de la investigación. Por otro lado, sigue predominando la estrategia número 10 “Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1)”, tanto en porcentaje de uso (entre el 94,12% en la primera fase y el 100% en la segunda), como en lo que atañe a la media de frecuencia de uso (4 veces por alumno en la primera fase y 12 en la segunda). Con respecto a este último dato, se produce también aquí un aumento considerable de uso entre la primera y la segunda fase de la investigación; una de las causas podría ser la diferencia en el tipo de tarea de comunicación que fue utilizada para realizar la evaluación de la expresión oral en ambas fases (el telediarlo grabado en vídeo de la primera fase y la presentación oral en la segunda), pues,

probablemente, estas estrategias de compensación son más visibles en una presentación oral que después de un proceso de grabación en vídeo.

Siguiendo con el análisis de las estrategias de compensación más usadas en la segunda prueba de oralidad, la número 8 muestra un porcentaje de uso del 52,94% en la primera fase y de un 90% en la segunda, datos que ilustran igualmente el salto cuantitativo que tuvo lugar entre una fase y otra. A su vez la gráfica 34, que muestra la media de frecuencia de uso, evidencia también un aumento considerable en el uso de esta estrategia, pues en la primera fase es de 1,44 y en la segunda pasa para un 6, 22. Como ya se ha comentado anteriormente, en la primera fase no se observa el recurso a más estrategias en este ciclo de la investigación, mientras que en la segunda los alumnos recurren a otras tres, aunque mucho más discretamente. En concreto, con un porcentaje idéntico (5%) se encuentran las estrategias 5, 6 y 7, tal como se puede apreciar en la gráfica 34. A su vez, la media de frecuencia de uso de esta estrategia es ligeramente superior en la número 5 (con una media de 3 veces) que en las dos restantes (con una media de 1 vez por alumno).



Gráfica 34. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



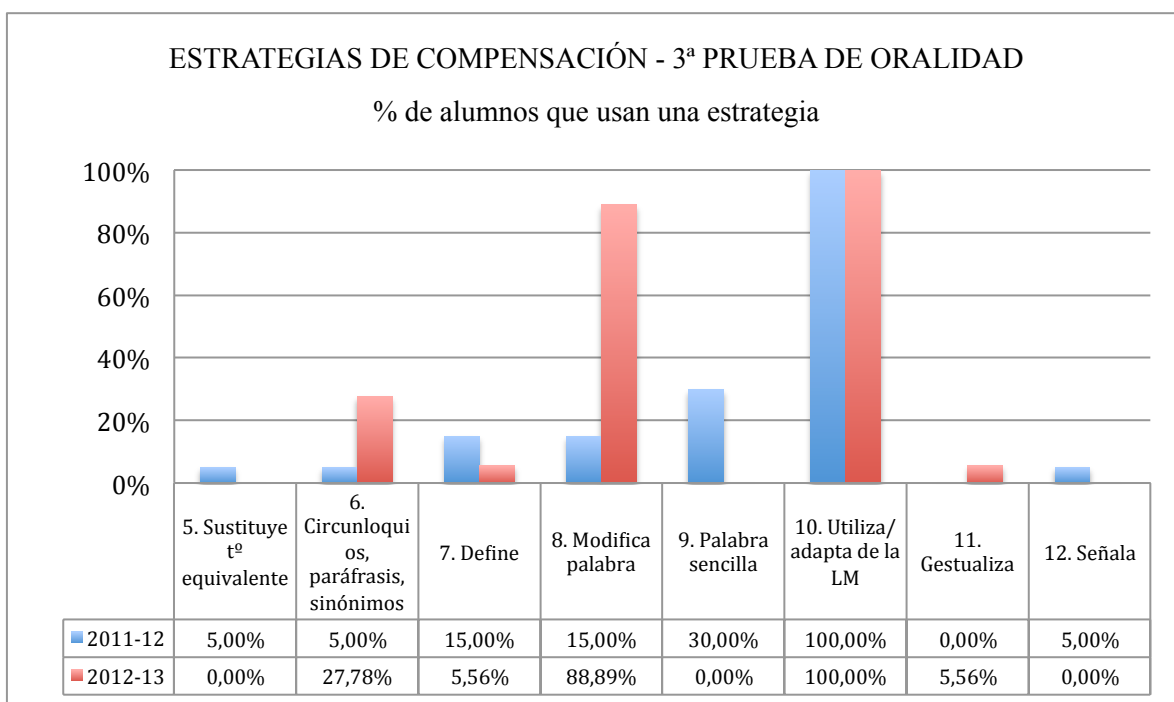
Gráfica 35. Frecuencia de uso de estrategias de compensación en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.6 Estrategias de compensación (3ª prueba de evaluación oral)

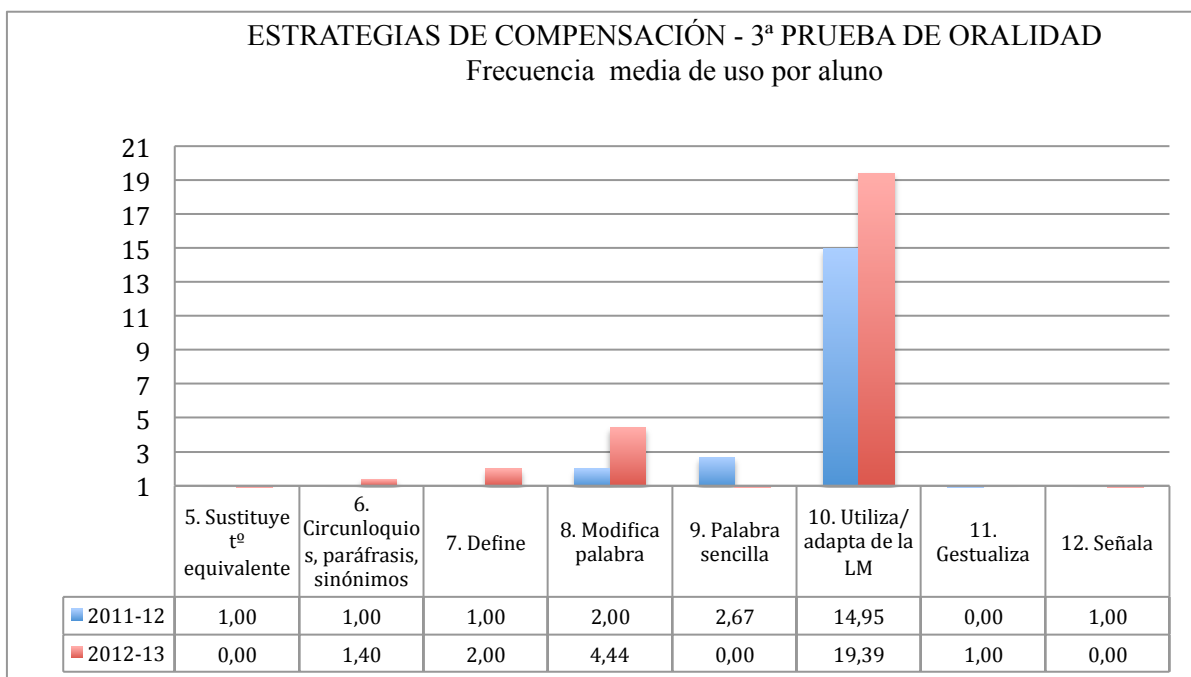
En la última prueba de oralidad y en ambas fases de la investigación se observa que el uso de la estrategia 10 se mantiene elevado (véanse las gráficas 36 y 37), no solo en el porcentaje de uso (que es de un 100% en ambas fases), sino también en la frecuencia de uso por alumno, que aumenta incluso en relación con la segunda tarea; en la primera fase aparece 14,95 veces por alumno, mientras que en la segunda lo hace 19,39 veces. Para explicar este aumento se debe tener en cuenta que la duración de las tareas a lo largo del entrenamiento fue aumentando (de 3 min. en la primera tarea a 7 min o más en la segunda), lo cual amplía también la exposición del alumno a la lengua meta y, por lo tanto, hace más visible el uso de esta estrategia en particular.

En la primera fase de la investigación el resto de las estrategias fueron usadas con mucha más discreción, pues solo la 9 alcanza un porcentaje de uso del 30%, la 7 y 8 de un 15% y el resto (5, 6 y 12) obtienen un porcentaje del 5%. Esto indica que en la primera fase de la investigación los alumnos han ido aumentando su abanico de estrategias aunque de

forma moderada, menos en el caso de la 10. A su vez, en la segunda fase de la investigación, a parte de la 10, también usaron de forma muy significativa la estrategia 8, con un porcentaje del 88,89% (en contraste con el 15% de la primera fase) y la 6 alcanza el 27,78%. Finalmente, la 7 y la 11 obtienen ambas un porcentaje del 5,56%. En la segunda fase de la investigación, las estrategias 8 y 10, recogidas en la gráfica 37, también merecen relevancia pues alcanzan una media superior al 4,44 y 19,39, respectivamente.



Gráfica 36. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de compensación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



Gráfica 37. Media de frecuencia de uso de estrategias de compensación en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.6.1 Conclusiones sobre el uso de estrategias de compensación

Tras analizar la participación de los alumnos en ambas fases de investigación, se puede afirmar que dentro de las estrategias de compensación:

- a) La más utilizada fue la 10 (“Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1)”), teniendo en cuenta los dos parámetros empleados en esta investigación, pues, por un lado, recibe el porcentaje de uso más elevado en todas las tareas de cada una de las fases (de entre un 95% y un 100%) y, por el otro, alcanza la media de frecuencia de uso más alta (llegando a la tercera tarea con una intensidad de 14,95 veces por alumno en la primera fase y de 19,39 veces en la segunda).
- Derivado de lo anterior, se pone una vez más de manifiesto que la proximidad etimológica entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua meta sirve mayoritariamente como estrategia de comunicación. Además, a medida que la

duración de la tarea se amplía, el recurso a esta estrategia se hace más evidente en ambas fases de la investigación, puesto que la duración de las tareas es directamente proporcional al porcentaje de uso.

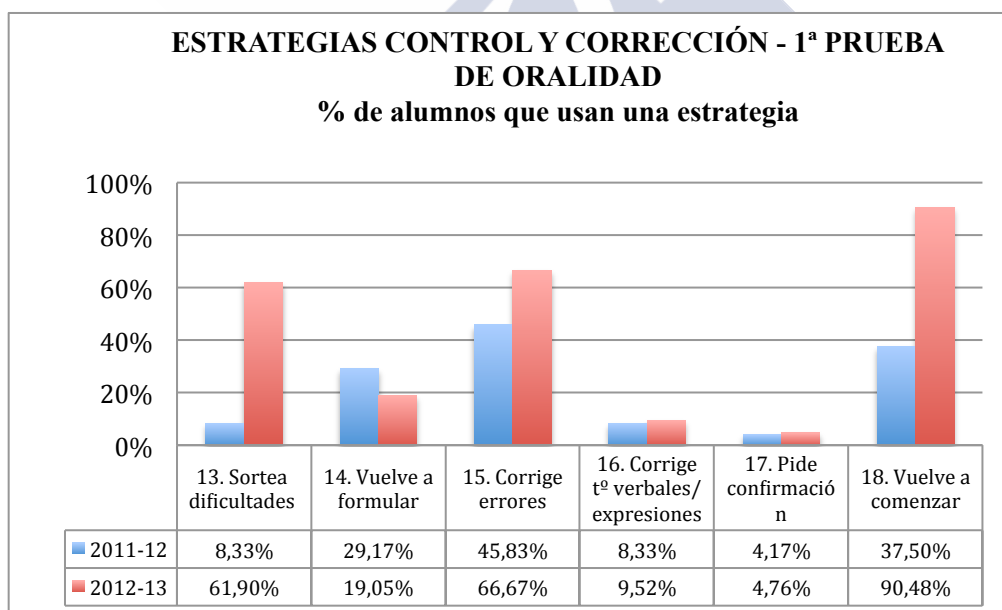
- La estrategia 8 (“Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa *algo parecido* (por ejemplo, un camión para personas: autobús) (B1)”) es una estrategia de aproximación que ocupa el segundo puesto en cinco de las seis pruebas de oralidad observadas de las dos fases de la investigación en relación a su porcentaje de utilización. Sin embargo, se debe señalar que existe una amplia divergencia en el peso que se le atribuye a esta estrategia en las diferentes pruebas de oralidad y fases de la investigación, pues va desde un 20% en la primera tarea de la primera fase, hasta un 88,9% en la tercera tarea de la segunda fase de la investigación.
- Las estrategias nº 9 (“Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija (B1)”) y nº 6 (“Utiliza *circunloquios, paráfrasis* o sinónimos para suplir carencias de vocabulario y de estructura (B2)”), se situarían ambas en un tercer puesto de utilización con cifras que se encuentran entre el 30% y el 45% de utilización total, aunque la 9 fue más utilizada en la primera fase y la 6 en la segunda fase.
- El resto de las estrategias (5, 7, 8, 11 y 12) reciben un porcentaje de uso muy discreto en ambas fases de la investigación y en todas las tareas (entre un 15% y un 5%), e incluso alguna de las estrategias no fueron ni siquiera utilizadas una sola vez en alguna de las tareas.
- Este dato también indica que en la primera fase de la investigación los alumnos fueron aumentando su abanico de estrategias de forma moderada, mientras que en la segunda se concentraron mayoritariamente en las dos estrategias que ocupan los primeros puestos.

6.4.6.7 Estrategias de control y corrección (1ª prueba de evaluación oral)

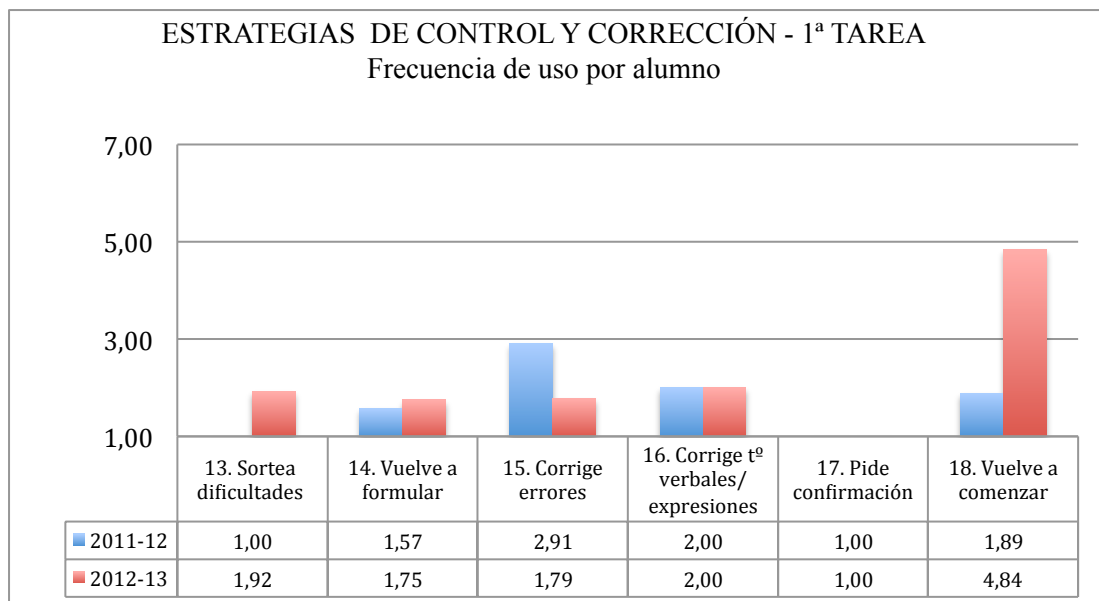
En lo que respecta a las estrategias de control y corrección se observa que, en ambas fases de la investigación, ya en la primera prueba de oralidad todos los elementos de este grupo fueron utilizados en mayor o menor medida. Las dos estrategias más empleadas en ambas fases de la investigación, tal como se puede apreciar en las gráficas 38 y 39, son la número 15 (“Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos (...), B2”), con un porcentaje de uso del 45,83% en la primera fase y uno superior en la segunda, 66,67% y la 18 (“Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1)”), con un porcentaje de uso del 37,50% en la primera fase y del 90,48% en la segunda (destaca el aumento considerable entre una fase y la otra). La notoriedad de estas dos estrategias se percibe especialmente en la gráfica 39, en la cual la estrategia 15 tiene una frecuencia de uso del 2,91 en la primera fase de la investigación y desciende ligeramente en la segunda fase hasta un 1,79.

Continuando con el análisis, en la primera fase el tercer ítem más utilizado fue la estrategia 14, en la que el alumno vuelve a formular la idea pretendida, con un 29,17% de uso general y una frecuencia de uso por alumno del 1,57. Sin embargo, en la segunda fase de la investigación, la estrategia 13 (“Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2)”, cuenta también con un peso importante, un 61,90% en porcentaje de uso y una media de intensidad de uso cercana a las dos veces por alumno (1,92). Curiosamente, esta estrategia tuvo una repercusión muy baja en la primera fase de la investigación, con un 8,33% de porcentaje de uso y una media de frecuencia de 1 punto en cada uno de los alumnos que la utilizaron. Probablemente, la existencia en el grupo de algunos alumnos cuyo nivel de competencia lingüística era superior al del resto (sobre todo en la segunda fase), habrá dejado una huella palpable; por lo tanto, también resulta coherente que puedan hacer uso de esta estrategia a la que el propio MCER le atribuye un alto nivel de

competencia lingüística (B2). Las otras dos estrategias que forman parte de este grupo, 16 y 17, tienen en esta primera tarea un porcentaje de uso inferior al 10% en ambas fases de investigación. Concretamente la 16 (“Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones (...)”) se encuentra con un 8,33% en la primera fase y experimenta un ligero aumento en la segunda, 9,52%. Sin embargo, la media de frecuencia de uso es de 2 veces por alumno en ambas fases. En relación con la número 17 (“Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta (B1)”) cuenta con un porcentaje del 4,17 en la primera fase y de un 4,76 en la segunda, y una frecuencia de 1. Ya se había mencionado que esta interacción entre el hablante y el oyente apenas se observa a lo largo del presente estudio, salvo alguna excepción, dado que las tareas son también tareas de evaluación. Por lo tanto, en otro contexto comunicativo que no el de evaluación, el uso de esta estrategia no estaría condicionado y probablemente sería más empleada.



Gráfica 38. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la primera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



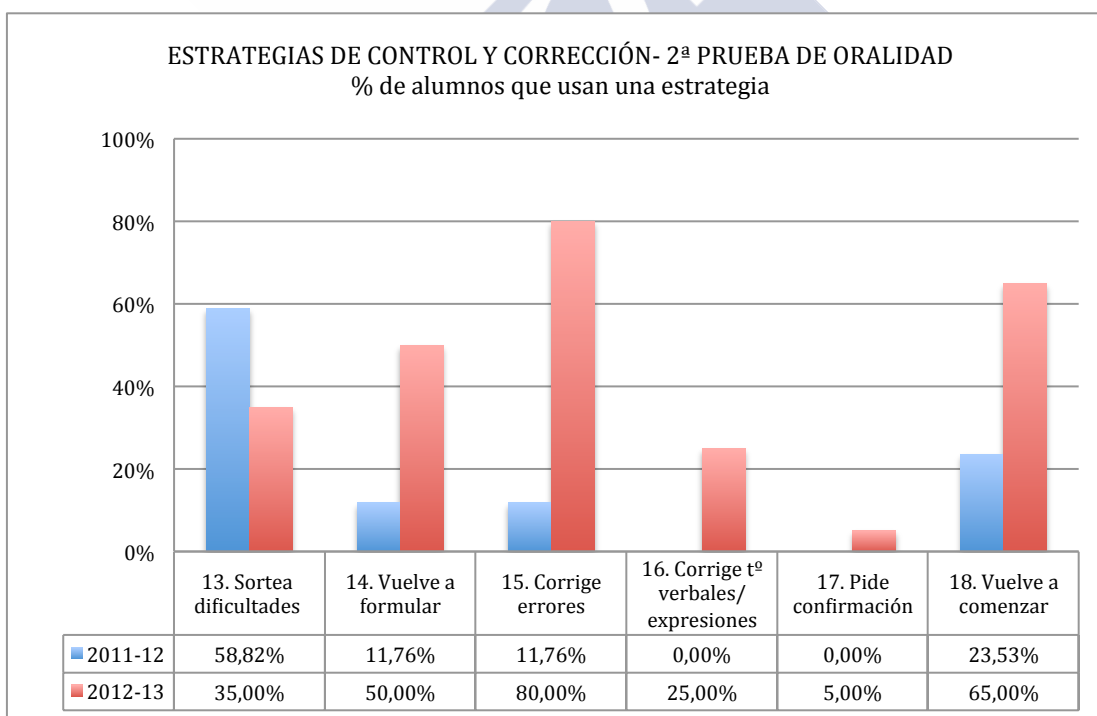
Gráfica 39. Media de frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la primera tarea de evaluación (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.8 Estrategias de control y corrección (2ª prueba de evaluación oral)

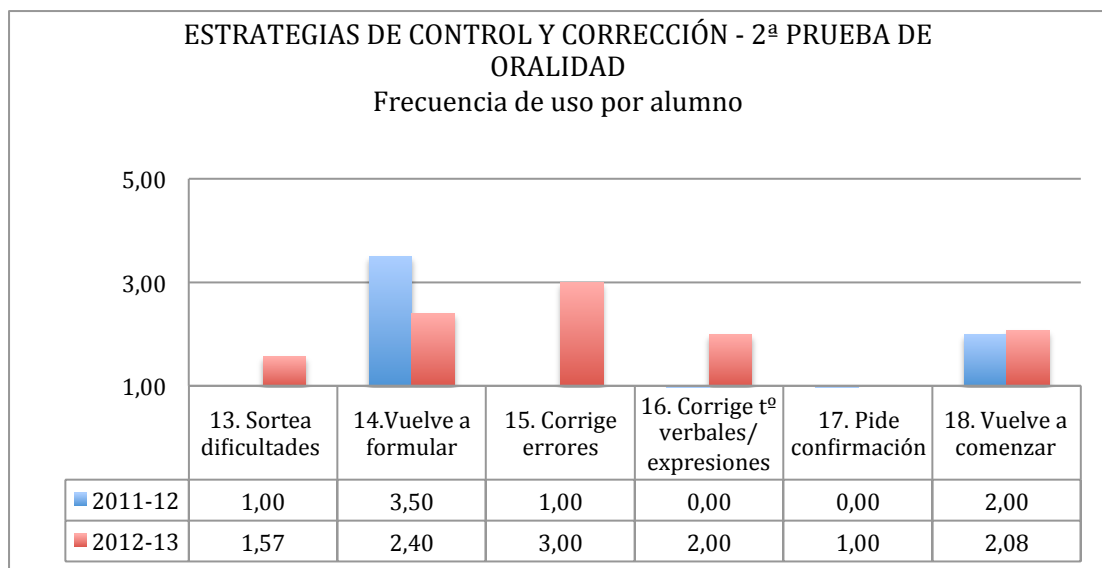
En la segunda tarea de evaluación se evidencia cierta discrepancia entre las estrategias más usadas de la primera y segunda fase de la investigación. Comenzaré por describir las de la primera fase. Con un porcentaje de uso del 58,82%, la estrategia 13 (“Sortea las dificultades con tanta discreción (...)”) fue la más relevante, además obtuvo una frecuencia de uso del 1,00. A continuación le sigue la 18, con un porcentaje de uso del 23,53%, aunque la media de frecuencia de uso es superior a la anterior (lo cual indica que ha sido utilizada por menos alumnos, pero de forma más intensa). Con una representación más discreta, las estrategias 14 y 15 cuentan con un porcentaje de uso idéntico, 11,76; sin embargo la 14 ha sido utilizada con más intensidad que la otra, con una intensidad de uso del 3,5, mientras que la otra ha sido usada 1 vez (como se puede observar en la gráfica 40).

En relación con las estrategias utilizadas en este ciclo intermedio, en la segunda fase de la investigación se constata, en primer lugar, que los alumnos han hecho uso de todas las estrategias de este grupo, en mayor o menor medida, en contraposición con los alumnos de la

primera fase de la investigación, que recurrieron solo a cuatro de ellas en vez de a las seis que lo conforman. Por otro lado, la estrategia más empleada en la primera fase de la investigación, la número 13, tuvo, en la segunda fase, un peso considerable del 35%; sin embargo, la más recurrida en la segunda fase fue la número 15 (“Corrige deslices y errores (...)), con un peso del 80% (superior también al de la primera tarea, con un 66,67%) y una media de frecuencia de uso por alumno también destacable, 3 veces. La segunda estrategia más usada fue la última de la escala, número 18, con un porcentaje del 65% y una frecuencia de uso del 2,08 (en este caso similar a la de la fase anterior, aunque diverge en el porcentaje de uso que era inferior). Luego la estrategia 14 con un porcentaje del 50% y una media de frecuencia de uso del 2,40. En sentido decreciente aparece la 13, ya comentada, y, a continuación la 16 (con un porcentaje apreciable del 25% y una frecuencia media del 2) y, finalmente, la 17, con un uso muy discreto del 5%, utilizada una vez por cada alumno.



Gráfica 40. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



Gráfica 41. Frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la segunda prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.9 Estrategias de control y corrección (3ª prueba de evaluación oral)

A primera vista, la gráfica 42 muestra tres informaciones relevantes:

- En la tercera prueba de oralidad los alumnos ampliaron el uso de estrategias de este grupo, pues todas ellas fueron utilizadas en ambas fases.
- El porcentaje de uso de las diferentes estrategias de este grupo coincide exactamente en las dos fases de la investigación, aunque la intensidad de uso no sea idéntica.
- El porcentaje de uso es siempre superior en la segunda fase de la investigación.

Además, coincidiendo con la segunda prueba de expresión oral, la estrategia más utilizada, en ambas fases, fue la nº 15, con un 65% en la primera fase y un 99,44% en la segunda. En este sentido, se puede afirmar que a lo largo del entrenamiento estratégico los alumnos fueron ampliando su consciencia sobre su producción oral y, como consecuencia de ello, activaron progresivamente estrategias de autocorrección, lo cual redundaba en una mayor calidad del producto discursivo.

La segunda estrategia más utilizada fue la 18 (“Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente (...)), a la que el grupo de la primera fase le otorgó un peso del 40% y una

media de uso del 3,13, y, con el grupo de la segunda fase, esta alcanzó un porcentaje de uso del 77,78% y una media de frecuencia de uso similar a la de la fase anterior, un 3,64.

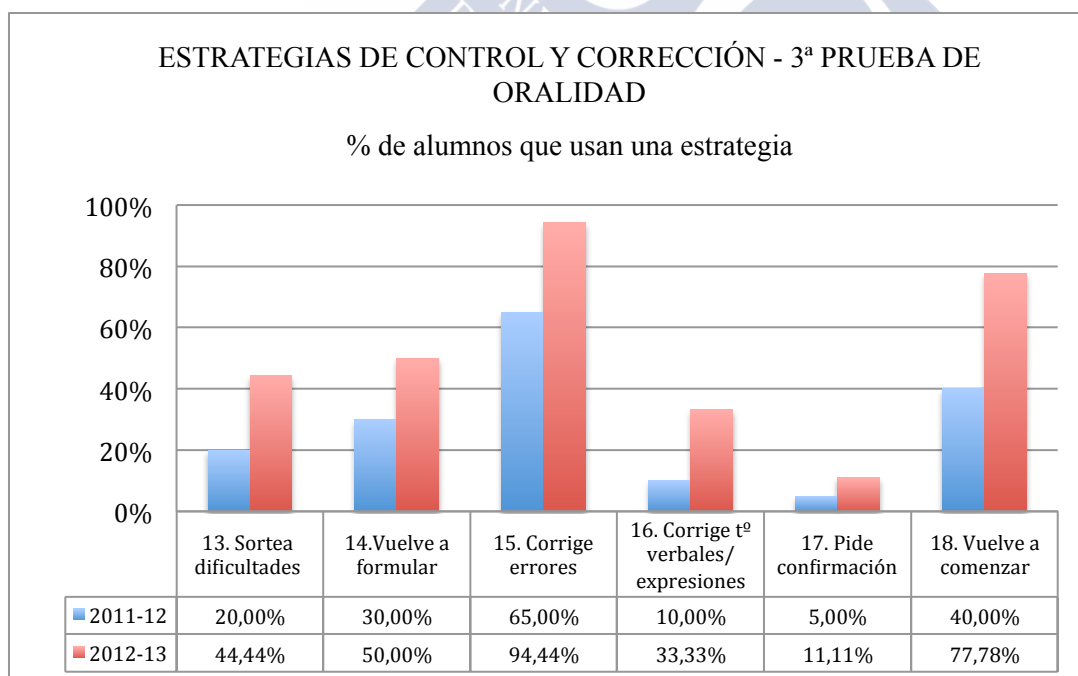
El tercer lugar corresponde a la estrategia 14 (“Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y *vuelve a formular* (...))”, con un porcentaje del 30% en la primera fase y de un 50% en la segunda. La media de frecuencia de uso también fue superior en la segunda fase, con un 2,33 sobre un 1,50 de la primera fase.

La cuarta estrategia más utilizada en porcentaje fue la 13 (“Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2)”), con un peso del 20% en la primera fase y de un considerable 44,44% en la segunda. La media de frecuencia de uso fue de 1,00 en la primera fase y de 2,00 en la segunda. Este dato, recabado al final del entrenamiento y con un peso significativo sobre todo en la segunda fase del estudio, puede también indicar que los alumnos alcanzaron igualmente un grado de metacognición elevado hasta el punto de mantener la fluidez del discurso y de que en algunos casos resultase difícil para el observador detectar en qué casos el estudiante se enfrentaba a dificultades o dudas. Esta característica suele ser inherente a estudiantes de un nivel de competencia lingüística y comunicativa muy avanzado, en coherencia con el grado de competencia que el propio MCER (2001) le atribuye a esta estrategia (C2) y que probablemente solo se consigue en este nivel de enseñanza cuando se trata, de nuevo, de alumnos con una lengua materna próxima a la lengua meta.

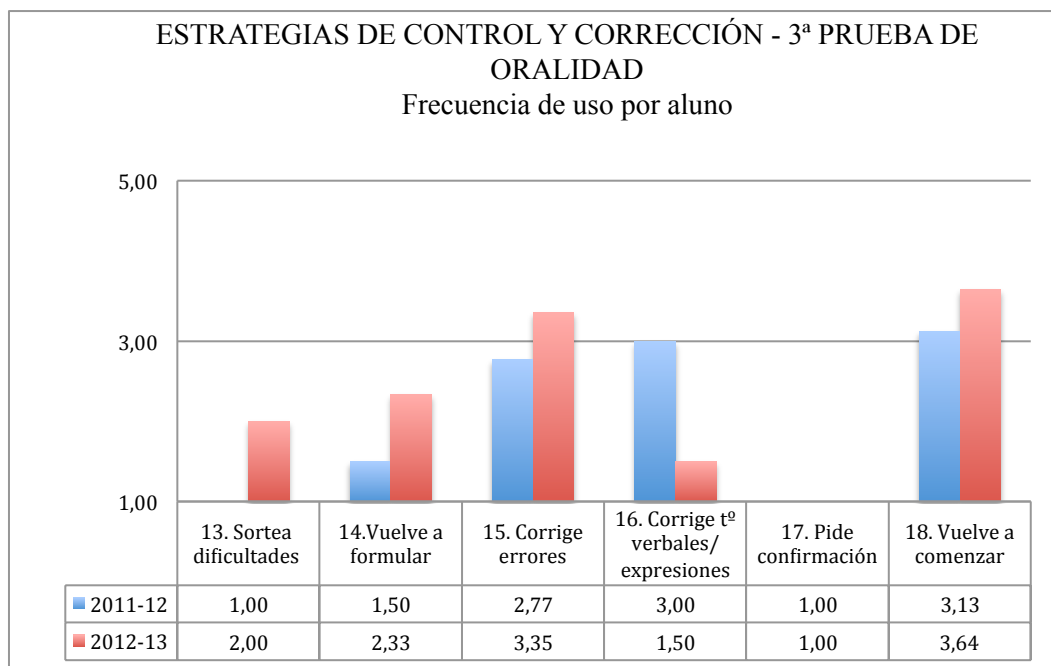
En el quinto puesto se encuentra la estrategia número 16 (“*Puede corregir* confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos (...))”, con un porcentaje poco significativo en la primera fase de la investigación, 10%, pero con una media de frecuencia de uso del 3,00. Este dato indica que los pocos alumnos que recurrieron a esta estrategia lo hicieron de forma reiterada. En la segunda fase de la investigación el porcentaje sube hasta un 33,33% y la media de frecuencia de uso

corresponde a un 1,50 (por lo tanto, el número de alumnos que utilizan esta estrategia es mayor en relación al curso de 2011-12; sin embargo hacen uso de ella menos veces). Todo parece indicar que el aumento en la utilización de esta estrategia con respecto a las tareas de evaluación anteriores y, de forma muy significativa en ambas fases, también informa de que la capacidad metacognitiva del alumno se va ampliando y, en este caso concreto, es más consciente del tipo de errores pertenecientes a la categoría de conocimientos declarativos como la conjugación verbal, etc.

Por último, en la estrategia número 17 (“Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta (B1)”), también se observa un ligero aumento de uso a lo largo del entrenamiento estratégico, aunque en la tercera tarea haya alcanzado una discreta repercusión, pues obtuvo un peso del 5% en la primera fase y de un 11,11% en la segunda. La frecuencia de uso tampoco es elevada; este dato indica que los alumnos la pusieron en práctica solo una vez.



Gráfica 42. Porcentaje de alumnos que usan estrategias de control y corrección en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).



Gráfica 43. Frecuencia de uso de estrategias de control y corrección en la tercera prueba de evaluación oral (2011-12 y 2012-13).

6.4.6.9.1 Conclusiones sobre el uso de estrategias de control y corrección

Después del análisis realizado, se puede atestiguar lo siguiente:

- En ambas fases de la investigación, la estrategia más utilizada de forma constante fue la número 15 (“Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos (...), B2”) con un porcentaje de uso, en la primera fase, en torno al 40% y muy superior en la segunda, con un 80%.
- La segunda estrategia más utilizada fue la nº 18 (“Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1)”), pues en lo que respecta al porcentaje de uso, en las tres pruebas de oralidad de la primera fase, tiene una media de casi el 34% , mientras que en la segunda asciende a casi el 78%.
- La utilización de las mencionadas dos estrategias (15 y 18) fue marcadamente superior en la segunda fase.

- En tercer lugar aparece la estrategia nº 13 (“Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2)”), con un porcentaje de uso en la primera fase del 29% y, de nuevo, superior en la segunda fase, de casi el 47%.
- Del alto nivel de utilización de la estrategia nº 13, se puede inferir que los alumnos fueron capaces de mantener la fluidez del discurso hasta el punto de que, en algunos casos, resultase difícil para el observador detectar cuándo este se encontraba con dificultades.
- En cuarto lugar, la estrategia 14 (“Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso (C1)”), con un porcentaje de uso del 23,62% en la primera fase y del 29% en la segunda.
- Las dos estrategias mencionadas anteriormente (13 y 14) están asociadas a un nivel superior de competencia lingüística al que en teoría poseen los alumnos del grupo meta, pero probablemente se manifiestan aquí debido a los siguientes factores: a) la pertenencia al grupo de alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es superior al del resto del grupo; b) se hace más palpable a lo largo del entrenamiento el elevado desarrollo de estrategias de metacognición; y, c), esto es posible por tratarse de estudiantes de una lengua meta cuya lengua materna es próxima a la primera.
- La estrategia 16 (“Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema (B1)”), ocuparía el quinto lugar, ya que alcanza un porcentaje de uso del 9% en la primera fase de la investigación, mientras que en la segunda la media porcentual llega al 22,5%. Esto indica que, a pesar de ser de forma discreta, en la segunda fase se usa el doble que en la primera y que los alumnos manifiestan también

un desarrollo de su metacognición a nivel de control de contenidos declarativos (como es la conjugación verbal, etc).

- En el último grupo de estrategias, con un peso porcentual menor, se encuentra la nº 17 (“Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta (B1)”), con una media del 3,23% en la primera fase y del 6,95% en la segunda, lo cual hace suponer que esta estrategia se mantiene a lo largo del entrenamiento por tratarse de un contexto de comunicación en el que se desarrollan pruebas de evaluación, tal y como se ha señalado anteriormente.
- En general, se puede afirmar que en las dos fases de la investigación los alumnos han ido ampliando progresivamente el uso de estrategias, tanto cualitativa, como cuantitativamente, si bien el porcentaje de uso es siempre superior en la segunda fase de la investigación.
- De lo anterior se extrae una información relevante para esta investigación: a medida que el entrenamiento estratégico avanza, los alumnos se hacen cada vez más conscientes de su producción oral y, como consecuencia de ello, activan de forma progresiva estrategias de autocorrección del discurso.

6.4.7 Conclusiones generales sobre la observación directa en relación con el uso de estrategias de aprendizaje

Teniendo en cuenta todas las estrategias que conforman el instrumento de investigación utilizado, la observación directa permite constatar que los alumnos fueron desarrollando progresivamente su competencia estratégica a lo largo del entrenamiento. Más concretamente, el grupo de estrategias de planificación evoluciona de la siguiente manera a lo largo del entrenamiento:

- A medida que avanza el entrenamiento estratégico, los alumnos van concentrando el uso de estrategias en dos de ellas, en primer lugar la nº 1 (“Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo (...)”) y luego la nº 2 (“Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación (B1)”). En relación con la primera estrategia, la mayoría de los alumnos realizó una planificación general de su discurso para preparar la prueba de evaluación oral, aunque un análisis cualitativo de este tipo de estrategias, como el desarrollado a través de los diarios de aprendizaje, probablemente evidencie una mejora progresiva a lo largo del entrenamiento.
- En consonancia con lo anterior, la estrategia nº 4 (“Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio (A2)”), asociada a un nivel de competencia lingüística inferior al del grupo meta, desaparece en la tercera tarea en ambas fases de investigación; esto puede interpretarse como un indicador de la progresión de los alumnos en la organización y planificación de su discurso.

Las estrategias de compensación constituyen el grupo más recurrido de toda la plantilla con respecto al número de participantes en el estudio, y también aquellas que fueron utilizadas con mayor intensidad. Esta afirmación se puede apreciar de forma más específica en el uso de la estrategia nº 10 (“Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1)”). Este dato pone una vez más de manifiesto que la proximidad etimológica entre la lengua materna y la lengua meta sirve mayoritariamente a los estudiantes como estrategia de comunicación, detectándose un aumento proporcional de este recurso a la duración de las pruebas de evaluación. Por otro lado, los datos evidencian que los alumnos recurren con frecuencia a estrategias de aproximación, como es el caso de la estrategia nº 8 (“Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa *algo parecido* (por ejemplo, un camión para personas:

autobús) (B1)”) y esta ocupa el segundo puesto en cinco de las seis pruebas de evaluación analizadas de ambas fases de la investigación en relación a su porcentaje de utilización. Son casos similares el recurso a la estrategia nº 9 (“Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija (B1)”) y a la nº 6 (“Utiliza *circunloquios*, *paráfrasis* o sinónimos para suplir carencias de vocabulario y de estructura (B2)”), que se sitúan ambas en un tercer puesto de utilización.

Por último, el análisis revela que en la primera fase de la investigación los alumnos aumentaron su abanico de este tipo de estrategias de forma moderada, mientras que en la segunda los alumnos se concentraron mayoritariamente en las dos estrategias que ocupan los primeros puestos.

A lo largo del entrenamiento estratégico los alumnos fueron ampliando su consciencia sobre la producción oral y, como consecuencia de ello, activaron progresivamente más estrategias de autocorrección del discurso. Este aspecto queda patente en ambas fases de la investigación con la intensiva y constante utilización de la estrategia nº 15 (“Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos (...), B2)”) y de la nº 18 (“Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1)”). A su vez, ese grado de metacognición alcanzado les permite ser capaces de mantener la fluidez del discurso y de que, en algunos casos, resulte difícil para el observador detectar cuándo el estudiante se encuentra con dificultades. Todo lo cual se ilustra en el recurso a dos estrategias: la nº 13 que aparece en tercer lugar (“Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello (C2)”), y la 14 que figura en cuarto lugar (“Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso (C1)”). Además, tal como se ha podido comprobar en el enunciado de las dos estrategias mencionadas anteriormente (13 y 14), estas están asociadas a un nivel superior de competencia lingüística del que en teoría

poseen los alumnos del grupo meta. Probablemente su uso se manifiesta aquí de forma clara debido a los siguientes factores: a) la pertenencia al grupo de alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es superior al del resto del grupo; b), esto es posible por tratarse de estudiantes de una lengua meta cuya lengua materna es etimológicamente próxima a la primera.

Relacionado con lo anterior, a través del recurso a la estrategia nº 16, que ocupa el quinto lugar, (“Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema (B1)”)), los alumnos corroboran ese discreto desarrollo en su capacidad metacognitiva, pues son capaces de controlar también la producción de contenidos declarativos (como es la conjugación verbal, etc).

Para finalizar este apartado, se puede afirmar que, en general, en las dos fases de la investigación los alumnos fueron ampliando progresivamente el uso de estrategias tanto cualitativa como cuantitativamente, si bien el porcentaje de uso es siempre superior en la segunda fase de la investigación.

6.5 La observación de clases como recurso para optimizar la práctica educativa e investigadora

Alcanzar el grado de profesional competente en la docencia implica no sólo tener los conocimientos declarativos sobre los objetivos de aprendizaje que se tratarán en el aula (el saber), sino también poseer o desarrollar habilidades (el saber hacer) y actitudes (el saber ser) necesarias para actuar en clase. Uno de los aspectos fundamentales, por lo tanto, es poder aplicar esas competencias generales en el momento adecuado (el saber actuar) y para ello los programas de observación basados en enfoques reflexivos, junto con narraciones reflexivas como el diario del profesor, son de gran utilidad para alcanzar ese objetivo docente (Verdía,

2011: 6). A su vez, esa deliberación permite “avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos” y también “proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades”, procedimientos que resultan eficaces para mejorar la práctica educativa, tal como proponen Reis (2011: 12) o Moreira (2004: 141).

Se describirán a continuación, con mayor detalle, los objetivos generales que este recurso se propone:

- a) evaluar la adecuación de las decisiones curriculares efectuadas como docente y, eventualmente, suscitar caminos alternativos;
- b) desarrollar diferentes dimensiones del conocimiento profesional y llevar a cabo la tarea docente con mayor responsabilidad, pues esta práctica de observación obliga a una mayor planificación y reflexión sobre los resultados obtenidos;
- c) producir/adaptar materiales de intervención¹⁰⁴;
- d) desarrollar la capacidad reflexiva y conciencia crítica;
- e) dotar de mayor transparencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación en el aula.

A su vez, los objetivos específicos que condujeron la observación de clases por un par o colega fueron los siguientes:

- a) conferir mayor validez y objetividad al proceso de investigación, pues como señala Martín (2009: 130), las múltiples variables que intervienen en la situación de aprendizaje académico, aleja este campo de estudio de las posibilidades del docente. La investigación en

¹⁰⁴ Estos tres primeros objetivos con los apuntados por Reis (2011: 12) y Moreira (2004: 141).

grupo se convierte así en una propuesta que proporciona una visión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es necesario fomentar;

b) regular la integración del entrenamiento estratégico dentro de la programación general del curso;

c) analizar la receptividad de los alumnos sobre el entrenamiento estratégico;

d) comprobar la eficacia de un entrenamiento estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa y autónoma de los alumnos.

Con este fin se elaboró una programación en la que se incluyeron actividades de diferentes tipos, como ejercicios de reflexión sobre el proceso de aprendizaje o aquellos que movilizan la competencia estratégica de los estudiantes para desarrollar las destrezas principales.

A continuación, se valorarán las contribuciones de la observación de clases¹⁰⁵ en las siguientes dimensiones:

a) en qué medida estas prácticas constituyeron una actividad de carácter formativo para la investigadora, desarrollando su competencia docente;

b) cómo contribuyeron para, por un lado, mejorar la calidad de la investigación y, por el otro, alcanzar los objetivos de la investigación.

Así pues, se describirá, en primer lugar, la tipología y ciclo de observaciones que se pusieron en práctica. En segundo lugar, se hará referencia al calendario de las clases observadas, los objetivos de cada una de las sesiones y en qué consistió el trabajo desarrollado tanto por la docente observadora como por la investigadora o docente

¹⁰⁵ Las tareas de observación de clase fueron asumidas por una docente externa a la investigación, profesora del Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos del Departamento de Estudos Românicos de la Universidade do Minho en el período en el que tuvo lugar el estudio.

responsable de la asignatura. Por último, se presentarán los resultados de esa colaboración basados en los informes que fueron elaborados en su momento.

6.5.1 Tipos y ciclos de observaciones

Las observaciones realizadas se sitúan en la categoría de modelos formales de supervisión clínica¹⁰⁶ puesto que el procedimiento seguido en cada una de las sesiones responde a las siguientes características: a) se realiza una planificación sistemática; b) se establece un foco de observación; c) se fijan las finalidades de cada sesión; d) desde el principio se asume un compromiso tácito de confianza, comprensión y apoyo mutuo entre las docentes participantes. A su vez, se siguió una estructura basada en tres momentos: 1) pre-observación, 2) observación y 3) post-observación. Para cada una de ellas se estableció una metodología y un plan de trabajo como se detalla a continuación.

1) Pre-observación

Las reuniones de pre-observación entre la investigadora y la docente observadora centraron primero su foco en detectar posibles problemas relacionados con la adecuada integración del entrenamiento estratégico y, también, en mantener una coherencia programática. Por otro lado, para facilitar la recogida de información sobre los objetivos establecidos, se diseñó conjuntamente una plantilla de observación que fue más tarde utilizada por la observadora en cada una de las sesiones y cuyo contenido fue posteriormente analizado por ambas docentes a modo de post-observación. Se trata de un tipo de plantilla semiabierta que sirvió para “preparar la observación”, establecer los objetivos generales, específicos y la metodología de la observación (sus componentes se hallan descritos en las

¹⁰⁶ Según describen Vieira y Moreira (2011: 28-29).

tablas 22 y 23 siguientes). Además, la fase de post-observación permitió incorporar todo tipo de comentarios, tanto por parte de la observadora como de la investigadora, creando así un diálogo constructivo entre ambas partes, en tanto que ofrecía dos perspectivas de un mismo acontecimiento, susceptibles de ser contrastadas y discutidas. La parrilla de observación consta de una primera parte dedicada a la observación holística (donde se recogen los objetivos generales de la sesión, procedimiento, rol desempeñado por el profesor y el alumno, contenidos, desarrollo de la autonomía, etc, como se muestra en la tabla 23) y una segunda parte, destinada a la observación del entrenamiento estratégico, en la cual se hace alusión a los objetivos estratégicos, actitud de los alumnos y del profesor en dicho entrenamiento, ciclo del entrenamiento estratégico al que pertenece la sesión, integración del entrenamiento estratégico, resultados observables del entrenamiento estratégico y comentarios que suscita esta sesión del entrenamiento (todo lo cual aparece descrito en la tabla 24). En este informe me centraré, sobre todo, en describir los datos que se relacionan más directamente con la investigación, aunque de manera puntual pueda hacer referencias a elementos de la observación holística.

| PLANTILLA DE OBSERVACIÓN HOLÍSTICA (PARTE I) | |
|--|--|
| 1. | Objetivos generales y específicos de la sesión |
| 2. | Procedimientos: |
| | a) Inicio y fin de la clase |
| | b) Gestión del tiempo |
| | c) Estructura de la clase |
| 3. | Roles del profesor y del alumnado |
| 4. | Contenidos |
| 5. | Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje |
| 6. | Destrezas |
| 7. | Actividades |
| 8. | Otras cuestiones |

Tabla 23. Descripción de la plantilla de observación holística (parte 1).

| PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES (PARTE II) | |
|---|---|
| DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO | |
| 9. Objetivos estratégicos | Descripción del entrenamiento estratégico planificado. |
| 10. Actitud de los alumnos y del profesor | ¿Están los alumnos motivados e implicados en el entrenamiento estratégico planificado? ¿Cómo desarrolla el docente el entrenamiento estratégico? |
| 11. Integración del entrenamiento estratégico | ¿Tiene coherencia con el resto de los objetivos y procedimientos el entrenamiento estratégico de esta sesión? |
| 12. Ciclo del entrenamiento estratégico | ¿A qué parte del ciclo corresponde esta sesión: presentación de la estrategia / modelado/ práctica controlada/ práctica libre/ sistematización (...)? ¿No se sigue ningún ciclo aparente? |
| 13. Resultados observables del entrenamiento estratégico | ¿Qué comentarios o reflexiones suscitan esta sesión del entrenamiento estratégico? |
| 14. Comentarios que suscita esta sesión del entrenamiento | |

Tabla 24. Descripción de la plantilla de la observación del entrenamiento estratégico (parte 2).

2) Observación

Antes de las observaciones se informó a los alumnos del motivo de la presencia de la docente externa en las clases. Durante las clases, la observadora desempeñó un papel completamente neutro dentro del aula, siendo su labor principal la de recoger información relevante para la investigación según los ítems previamente establecidos. La duración de estas sesiones fue de dos horas, coincidiendo con el horario lectivo.

3) Post-observación

Se realizaron reuniones de post-observación que se complementaron con exhaustivos informes por parte de la profesora observadora y de las correspondientes reflexiones sobre la actuación de la docente responsable de la asignatura. Los datos incluidos en esos informes intentaron ser específicos y apoyar al profesor en el análisis de su práctica, tanto en los aspectos positivos como en los negativos. Además, tuvieron en cuenta las necesidades del destinatario y del emisor, estimularon la autoevaluación y el descubrimiento y, por último, se centraron en comportamientos que tiene el destinatario de las observaciones y su capacidad y posibilidad de alteración. Por todo lo anterior, los registros que se introdujeron en las plantillas se pueden catalogar como un tipo de feedback constructivo (Reis, 2011: 56) para la investigadora, pues intentaba ser concreto y apoyar al profesor en el análisis de su práctica. Por ese motivo, los comentarios que se recogieron en las plantillas corresponden a un tipo de evaluación constructiva. A su vez, las observaciones recogidas pueden subdividirse en dos tipos: descriptivas y valorativas o interpretativas. Las primeras se refieren a los hechos objetivos que tienen lugar en la clase (forma de interacción entre la docente y los alumnos, gestión del tiempo, etc). Las otras se centran en *interpretaciones o valoraciones* realizadas por parte de la profesora observadora como los siguientes (véase el anexo 7):

Como docente nunca he realizado esta práctica, y me doy cuenta de que es algo fundamental, ya que muchas veces examinamos a los alumnos por sus presentaciones y observamos que los resultados no son muchas veces los deseados.

(...) La profesora propone la lectura del texto. En este sentido, quizás se podría haber comenzado a trabajar con una estrategia de pre-lectura a través de actividades de lluvias de ideas, de imágenes, etc. De esta manera activamos en los alumnos sus conocimientos previos sobre el tema, así como el vocabulario nuevo o el repaso del ya conocido.

Otro de los trabajos que se realizó de manera colaborativa fue una coevaluación de las muestras de lengua oral obtenidas en las pruebas de diagnóstico y final del entrenamiento estratégico¹⁰⁷.

6.5.2 Temporalización de las sesiones de observación (1ª fase de la investigación)

La tabla 25 resume el contenido de las sesiones en las que colaboraron las dos docentes en el marco de la investigación.

| TEMPORALIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN DE CLASES (2011-12) | |
|---|---|
| 1ª OBSERVACIÓN (16/III/2012) | <p>La profesora observadora realiza una evaluación paralela de las primeras muestras de oralidad realizadas por los alumnos. Las presentaciones orales consisten en seleccionar una página web de un listado de recursos en línea proporcionado por la profesora y presentarla ante sus compañeros, describiendo las utilidades del sitio para el aprendizaje autónomo de ELE.</p> <p>Las presentaciones fueron grabadas en audio los días 5/9/12 de marzo de 2012 y tienen una duración máxima de tres minutos. La misión de la observadora en este caso es elaborar un diagnóstico de necesidades complementario al de la profesora responsable de la Unidad Curricular, tanto a nivel de competencia comunicativa, como de competencia estratégica de los alumnos.</p> <p>A su vez, esta primera intervención también se destina al pilotaje de instrumentos de investigación, concretamente de las plantillas de evaluación de la expresión oral y del comportamiento estratégico de los alumnos, que ambas profesoras se encargan de desarrollar en el contexto de la investigación.</p> |
| 2ª OBSERVACIÓN (27/IV/2012) | <p>Los objetivos de la observadora para esta sesión son: observar la dinámica de clase y el método de trabajo para identificar el entrenamiento estratégico de la docente y de los alumnos (explícito e implícito); reflexionar sobre el procedimiento de integración del entrenamiento estratégico dentro de la programación general del curso; analizar la respuesta de los alumnos ante el entrenamiento estratégico (concretamente la actividad de reflexión</p> |

¹⁰⁷ A este proceso de evaluación corresponden tres sesiones de observación: 16/III/12 (prueba de diagnóstico) y 15 y 18/VI/12 (prueba final de oralidad).

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>3ª OBSERVACIÓN (1/VI/2012)</p> | <p>sobre las estrategias de oralidad que los alumnos ya utilizan); y, por último, valorar el grado de familiaridad con las tareas de reflexión metacognitiva que se están introduciendo en las clases.</p> <p>En esta clase se muestra a los alumnos un modelo de presentación oral a través del cual se explicitan algunas estrategias y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos en esta destreza.</p> <p>En esta clase se trabajarán <i>estrategias afectivas, compensatorias y cognitivas</i> (según la clasificación de Oxford, 1990), correspondientes al primer ciclo de instrucción, es decir, en la fase de presentación y descripción de cómo funcionan las mencionadas estrategias.</p> <p>Así pues, la primera actividad que los alumnos realizan consiste en reflexionar sobre las estrategias afectivas que los alumnos ya utilizan, y luego, a través de un ejercicio de comprensión audiovisual, se analizará la recepción de nuevas estrategias indicadas para reducir la ansiedad a la hora de hablar en público.</p> <p>En segundo lugar, se propone una actividad de presentación de un objeto personal sin mencionar el nombre del mismo. Los alumnos que realizan la presentación trabajan estrategias de tipo <i>compensatorio</i>, tal como la definición implica, el uso de sinónimos o circunloquios. A su vez, los alumnos que intentan adivinar de qué objeto se trata trabajan <i>estrategias cognitivas</i> como la deducción razonada o a captar rápidamente la idea clave.</p> <p>Por último, se dedica la clase a reflexionar sobre algunos de los sonidos que difieren del sistema fonológico portugués. Se trabajan de esta forma estrategias <i>cognitivas</i>, en las que se practica formalmente con el sistema sonoro y escrito de la lengua.</p> |
| <p>4ª OBSERVACIÓN (8/VI/2012)</p> | <p>La observación recaerá en el entrenamiento de <i>estrategias metacognitivas</i>, tales como reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, autoevaluarse y monitorizar la producción. La primera actividad pretende que los alumnos se familiaricen con los instrumentos de evaluación de la oralidad que la docente utiliza para corregir la producción de los alumnos. De esta manera, los estudiantes entran en contacto con las escalas que describen lo que el alumno será capaz de hacer en la expresión oral, variante de monólogo sostenido, nivel B1.2 del MCER (2001).</p> <p>El segundo paso pretende que los alumnos utilicen de forma activa esa plantilla de observación y que evalúen la expresión oral de un famoso personaje portugués, Cristiano Ronaldo, mientras habla español.</p> <p>En las mencionadas parrillas de evaluación se analizarán varios parámetros: por un lado, se realizará una apreciación holística de la expresión oral del estudiante, haciendo hincapié en ítems como la pronunciación y acento, corrección gramatical y léxica, adecuación al registro y a la situación y fluidez. Por otro lado, se centrará la atención en el uso de diferentes estrategias.</p> <p>La última actividad consiste en que realicen un trabajo de evaluación de su producción oral, concretamente sobre alguno de los primeros trabajos orales del semestre que fueron grabados</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | en audio. Para ellos se utilizarán los mismos instrumentos que proporcionarán una evaluación más fiable, eficaz y uniforme, concretamente, la plantilla de oralidad antes mencionada. |
| 5ª OBSERVACIÓN (15/VI/2012) | Primera sesión dedicada a la presentación de los trabajos finales de los alumnos, enmarcadas en la unidad didáctica del <i>Banco del tiempo</i> . Las presentaciones se grabaron en vídeo y audio. La observación pretende analizar si la ejecución de la tarea se adecúa a los objetivos propuestos y comparar con la producción de las actividades orales anteriores. |
| 6ª OBSERVACIÓN (18/VI/2012) | Segunda sesión dedicada a la observación de los trabajos finales de los alumnos, enmarcadas en la unidad didáctica del <i>Banco del tiempo</i> . Las presentaciones se grabaron en vídeo y audio; con la observación se pretende: analizar si la ejecución de la tarea se adecúa a los objetivos propuestos y comparar con la producción de las actividades orales anteriores. |

Tabla 25. Temporalización y objetivos de las sesiones de observación de clases en la primera fase de la investigación (2011-12)

6.5.2.1 Resultados del análisis de las observaciones (2011-12)

La información recogida a raíz de las observaciones de clase ha resultado clave para mejorar varios aspectos de la investigación: a) ha servido para desarrollar una consciencia crítica sobre el proceso de investigación y de enseñanza; y, b) el producto de las observaciones ha contribuido no solo a regular la integración del entrenamiento estratégico dentro de la programación general del curso, sino también a analizar la receptividad de los alumnos sobre el mismo. Dado que en algunas de las sesiones (concretamente la primera, quinta y sexta) las docentes, de manera colaborativa, se dedicaron predominantemente a realizar una evaluación de las muestras de lengua de los alumnos (como se puede comprobar en la tabla 24, donde se especifica el calendario y los objetivos de observación de las clases), se presenta, a continuación, un resumen de las restantes sesiones observadas durante esta fase de investigación (segunda, tercera y cuarta), en el que se analiza el contenido de cada informe de post-observación, estructurado desde el punto de vista temático según el orden de los ítems que aparecen en la parrilla de observación descrita en las tablas 23 y 24.

6.5.2.1.1 *Síntesis de la segunda sesión observada (2011-12)*

En el informe de la segunda sesión observada (véase en el anexo 7), la observadora comienza por indicar que “(...) la docente ha planificado tres actividades en las que se trabajan las estrategias de aprendizaje”. La observadora estará atenta a la dinámica de clase y prestará especial atención al “método de trabajo para identificar el entrenamiento estratégico de la docente y de los alumnos (explícito e implícito)”. La profesora busca un objetivo concreto en algunos momentos de la clase, “(...) que los alumnos reflexionen sobre las diferentes estrategias que pueden usar para sus presentaciones orales”. Más adelante, en el apartado de “procedimiento”, la observadora describe positivamente las actividades realizadas dentro del entrenamiento estratégico:

(...) son motivadoras y significativas en cuanto que les servirán [a los alumnos] como aprendizaje y aprovechamiento académico. (...) Tienen utilidad fuera del aula desde el punto de vista profesional (...), y desde el punto de vista comunicativo (...). La primera actividad se presenta como una autoevaluación para los alumnos acerca de las estrategias que suelen utilizar y las que no a la hora de hacer una presentación oral. La segunda actividad, es un ppt preparado y explicado por la docente que ofrece claves de cómo hacer una presentación oral. Explica las diferentes fases y estrategias que son recomendables para hacer una buena presentación oral. Para llevar a cabo la presentación, la docente utiliza algunas de las estrategias vistas en la actividad 1.

En relación con la actividad 1 que se acaba de mencionar (ejercicio de autoevaluación sobre las estrategias que los alumnos suelen utilizar en las presentaciones orales), la observadora añade que “se presenta como un ejemplo para que los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma, teniendo en cuenta que tienen pautas a seguir, lo cual les facilitará el trabajo”.

A continuación, es necesario destacar los comentarios de la observadora en lo que atañe a la actividad donde se muestran a los alumnos diferentes estrategias que pueden utilizar en sus presentaciones orales (anexo 7):

Desde mi punto de vista, el ppt resulta de gran utilidad, no solo para que los alumnos entren en contacto o revisen las estrategias, sino para que sepan cuáles son las directrices que se les piden para realizar su presentación oral. De esta manera saben cuáles son los parámetros a los que ajustarse en cuanto a forma y en cuanto a “normas” de presentación. (...) En muchas ocasiones nos limitamos- en sesiones previas a las presentaciones- a discutir el tema, el contenido, la duración, el soporte, etc., pero no les guiamos en cuanto a las fases de la misma, o a la manera en la que deben exponerla. Si nosotros lo hacemos primero, no solo conocerán estos aspectos, sino que se sentirán más motivados y acompañados en su proceso. (...) Por lo tanto, se trata esta de una actividad que no solo ayuda a los alumnos a la hora de ofrecerles diferentes estrategias que podrán utilizar, sino que en sí misma, como actividad también es estratégica, ya que se trata de un entrenamiento por parte del docente, que pocas veces se realiza en las clases de LE/L2. (...).

Sin embargo, en el último ítem de la ficha de observación, la profesora observadora señala también aspectos que se podrían mejorar, conectados con la integración del entrenamiento estratégico: “Aunque la sesión ha seguido un hilo conductor, se echa en falta una planificación de unidad didáctica más completa”. Se debe señalar que este mismo comentario fue repetido en la secuencia didáctica correspondiente al 1/VI/12 que se describirá a continuación.

6.5.2.1.2 Síntesis de la tercera sesión observada (2011-12)

La siguiente sesión observada tuvo lugar el 01/VI/2012 y se realizaron diferentes actividades en el ámbito del entrenamiento estratégico que, según la perspectiva de la observadora, resultaron muy motivadoras y lúdicas, como se afirma en el informe y, además,

potenciaban la autonomía de los alumnos, pues “a través del visionado del vídeo la profesora recuerda a los alumnos las estrategias que pueden usar a la hora de hacer una presentación en público”. Por otro lado, “la [actividad] 3 les servirá para trabajar de manera autónoma la pronunciación en español”. La observadora destaca también la utilidad de la última actividad presentada dentro del entrenamiento estratégico, en la que se analizan los errores de expresión oral, primero de un personaje conocido y luego los de un compañero de clase. Es de subrayar el alto nivel de metacognición que revelan los alumnos ante un ejercicio de análisis de interlengua de los propios estudiantes. En este sentido, la profesora observadora completa su análisis del siguiente modo:

Teniendo en cuenta la experiencia personal como profesora, me parece muy significativo que se entrene a los alumnos desde los primeros niveles en la reflexión y el análisis de errores. Se entiende, por ello, que con trabajos de entrenamiento como los que la profesora Ana Cea está poniendo en marcha, los alumnos adquirirán un mayor nivel de competencia estratégica, que les servirá para un aprendizaje más completo y significativo. Les ayudará por lo tanto a adquirir un dominio más completo en sus competencias lingüísticas, así como a reflexionar sobre el propio estado de su Interlengua, de manera práctica y eficaz, y no tan teórica como suele ser. Es decir, saber reconocer características de su Interlengua como aprendiente de una lengua extranjera, será fundamental (...). Las actividades propuestas por la profesora son un indicio de que se trata de una realidad en las aulas.

Por otro lado, cabe destacar los comentarios que introduce como respuesta al ítem 10 de la parrilla de observación (tabla 24) “¿Cómo desarrolla el docente el entrenamiento estratégico?”:

(...) tras mi experiencia al usar en otros trabajos la metodología de investigación-acción, esta nos ofrece la oportunidad in situ de observar un cambio en el comportamiento de los participantes del aula. Supone una puesta en práctica de los conceptos tan teóricos que aprendemos durante nuestra labor de docencia y formación específica en la enseñanza de ELE. Significa

por lo tanto una transformación, una observación de lo que está en el papel. En mi experiencia como docente, el entrenamiento estratégico se me presenta, todavía, como una cuestión poco trabajada en las/mis aulas, en las actividades de los manuales, en las webs de ELE, etc., a no ser que hablemos de destrezas específicas. Pero estas, pocas veces tienen realmente en cuenta la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, sino con la propia metodología seguida para realizar una determinada tarea. En la mayoría de los casos, los alumnos no han sido entrenados para la verdadera reflexión. Veo que el planteamiento de integración en las actividades planificadas por la profesora Ana Cea, implica e integra un entrenamiento estratégico más eficaz y ofrece la posibilidad de una mejora en este sentido. Así, los docentes en general, podrán pues, como se observa en este caso, integrar este entrenamiento de forma significativa y eficaz.

Por último, en sus observaciones añade algunos comentarios con el fin de optimizar los resultados de esta sesión del entrenamiento, concretamente para explotar de forma más clara los tipos de errores (gramaticales, pragmáticos, sociolingüísticos, etc) que aparecen en el vídeo inicial y que sirven de input para la realización de las tareas siguientes:

(...) se podría hacer en un futuro una actividad en la que se ofreciesen diferentes ejemplos de errores (de pronunciación, comunicativos, sintácticos, de léxico -falsos amigos, etc), para que los alumnos los reconociesen. Esto podría pensarse a modo de cuestionario de evaluación de errores, con el objetivo de conocer el grado de entrenamiento -en este sentido- de los alumnos. En mi experiencia, los cuestionarios que existen normalmente son demasiado teóricos para los alumnos. Son cuestionarios más direccionados para el profesor de lenguas extranjeras. Por lo tanto, quizás la elaboración de un cuestionario más específico, con ejemplos debidamente contextualizados para alumnos, sería útil.

6.5.2.1.3 Resumen de la cuarta sesión observada (2011-12)

La cuarta sesión de observación tuvo lugar el 08/VI/2012 y en ella se dio continuidad al trabajo iniciado en la sesión anterior, pues por falta de tiempo, no se pusieron en práctica

todas las actividades que se habían programado. Por ese motivo los objetivos identificados por la docente observadora son prácticamente los mismos que en la sesión anterior: “Auto y heteroevaluación de producciones orales. Presentación de una parrilla de evaluación que servirá de herramienta a alumnos y docentes”.

Como en clases anteriores, la observadora afirma que el tipo de actividades realizadas en esta sesión son motivadoras y promueven el aprendizaje significativo y estratégico. Se recogen a continuación sus palabras para ilustrar el primer aspecto:

(...) cuando la profesora explica la actividad se oyen risas por parte de los alumnos, ya que les hace gracia tener que evaluar a un futbolista como C. Ronaldo. Se trata de una actividad motivadora que conecta con temas afines a los alumnos.

En lo que concierne al desarrollo de la competencia estratégica, la observadora escribe: “la actividad de auto y coevaluación es una estrategia de aprendizaje que promueve la autonomía de los alumnos: conocerán de primera mano la manera de evaluar, a lo que se enfrentan en sus próximas presentaciones orales”. Sin embargo, la observadora señala también algunas dificultades en la tarea propuesta a los alumnos:

Creo que no es fácil para ellos observar los problemas presentados, quizás porque ellos mismos tienen dificultades para autocorregirse en este sentido. Es más fácil observar que uno se ha equivocado en la elección de una palabra, que en la elección de una estructura sintáctica específica. En este sentido el error gramatical es lo que suele provocar más extrañeza a un interlocutor nativo de la LE o L2. Si un hablante se equivoca en la pronunciación, en una palabra etc., mientras no cause un problema comunicativo, se verá como menos grave. Creo que, todavía, los profesores solemos tener una visión algo tradicional en este sentido (...).

Más adelante la observadora sigue comentando el ejercicio de autoevaluación dentro de los criterios previstos:

(...) es esta una actividad que parece ser muy útil. Quizás la no unanimidad [en las puntuaciones atribuidas a las personas evaluadas], venga dada por la falta de entrenamiento de los alumnos

en este sentido. Por otro lado, parece ser más democrático para todos, el hecho de que los alumnos conozcan la manera de evaluar de su profesor, y que ellos mismos puedan comprender las diferencias de opiniones a la hora de evaluar.

Por último, en esta sesión la observadora no acusa los fallos de planificación de las sesiones anteriores, sino todo lo contrario: “En esta tercera sesión la unidad ha sido completa y se ha podido observar todo el procedimiento desde el principio hasta el final. Ha sido más fácil realizar la observación que en las dos sesiones anteriores por este motivo”.

6.5.3 Conclusiones sobre el recurso a la observación de clases (2011-12)

A modo de resumen final, se puede afirmar que, en primer lugar, los comentarios de la observadora constatan aspectos positivos en el funcionamiento general de la clase, como la gestión del tiempo, la respuesta positiva del alumnado ante las actividades del entrenamiento estratégico, la realización de tareas motivadoras para los alumnos, propuestas de actividades que resultaban útiles también fuera del contexto de clase, la integración coherente del entrenamiento estratégico, la presentación de modelos que guían a los alumnos en las actividades solicitadas y la apreciación de un trabajo progresivamente más autónomo entre los estudiantes. Sin embargo, otras consideraciones como la articulación de algunas actividades del entrenamiento estratégico con la programación general o explotaciones alternativas de algunos textos, alertan sobre problemas que, en principio, pasaron desapercibidos a la docente-investigadora y que posteriormente fueron reparados.

Por último, teniendo en cuenta un segundo ciclo de observaciones, que tendría lugar durante el primer semestre del curso 2012/2013 (coincidiendo con la segunda fase de la investigación), se realizaron las siguientes propuestas de alteración: a) se propone reducir el foco de observación, eliminando la vertiente holística y centrándose en las actividades realizadas en el marco del entrenamiento estratégico; y, b) mejorar la integración de dichas

actividades en la programación general, procurando no concentrar la práctica de demasiadas estrategias en una sola sesión, ya que resultaría más productivo integrar las estrategias de forma más aislada pero con continuidad. Teniendo en cuenta el ciclo completo de observación, se puede concluir que las reflexiones surgidas a raíz de las observaciones repercuten positivamente en la tarea docente de la investigadora y sirven para constatar la eficacia y pertinencia del entrenamiento estratégico.

6.6 Diario del profesor: análisis y resultados (1ª fase de la investigación)

Este instrumento pretendía contribuir a la monitorización de la actividad docente y discente. De hecho, a lo largo del diario del profesor se encontrarán muchas referencias a aspectos generales del funcionamiento de la clase (como la gestión del tiempo, programación de tareas, realización de exámenes, reflexión sobre la integración de destrezas, referencias a métodos inductivos o deductivos, receptividad de los alumnos ante determinadas propuestas, etc); sin embargo, el análisis se centrará en aquellos aspectos directamente relacionados con el proyecto de investigación, reflejando no solo la perspectiva del profesor, sino también la del alumno. De este modo, se incluirán, entre otros, las reflexiones desde la perspectiva docente sobre la programación e integración del entrenamiento estratégico, dudas y propuestas de solución sobre algunos procedimientos, la propia gestión del diario de aprendizaje, la información recogida sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, los contenidos y actividades tratados en ese espacio de la clase. Desde la perspectiva discente, se destacarán sus reacciones, motivaciones y estados de ánimo a través de un enfoque reflexivo basado en derivados de las actividades del entrenamiento estratégico.

6.6.1 Identificación de categorías para el análisis cualitativo del diario del profesor

En la fase preliminar o estudio piloto de la investigación (2010-11) se organizó el análisis cualitativo del diario del profesor en dos amplios temas: a) se agruparon aquellas entradas en las que se reflexionaba sobre la metodología e instrumentos de investigación; y, b) todas las cuestiones relacionadas con la programación que tendrían repercusiones en las siguientes fases de la investigación. A diferencia de la anterior, en esta primera fase del estudio las categorías de análisis del diario del profesor fueron más específicas y los fragmentos más relevantes se agruparon en torno a los siguientes ítems:

- a) El entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo;
- b) Estado de ánimo de los alumnos en relación con la pruebas de expresión oral;
- c) Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos;
- d) Puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje de los alumnos; y, por último,
- e) Presencia de la profesora-observadora en las clases.

a) Entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo

Este apartado proporcionará evidencias de cómo funcionó el entrenamiento estratégico, concretamente se centrará en los siguientes aspectos: su organización, metodología de investigación, medios con los que se contó para recoger información cualitativa y cuantitativa, y algunas de las actividades que formaron parte del entrenamiento. Por último, facilitará información para entender cómo fue la receptividad de los alumnos ante algunas actividades de la programación relacionadas con la investigación.

El diario constata la estructura cíclica que se siguió durante el entrenamiento, como producto de la metodología de investigación adoptada. Para ilustrar algunas de las acciones del primer ciclo, se mencionarán las entradas del diario en las que se realizan las pruebas de diagnóstico de la expresión oral y se aplican los diferentes cuestionarios con el objetivo de

realizar posteriormente el análisis de necesidades y la planificación del segundo ciclo de la investigación. Se comenzará haciendo alusión a la entrada del 2/III/12 en la que se describe la actitud de los alumnos hacia el trabajo de presentación de la página web: “Los alumnos parecen motivados con la tarea [de presentar una página web], (...)”. Más adelante, la entrada del 5/III/12, complementa esta información:

Esta primera sesión resultó interesante y creo que el resultado fue un aprendizaje significativo para los alumnos, pues descubrieron los recursos que se presentaban en clase, entraron en contacto con las nuevas tecnologías y esas muestras de lengua serán útiles para hacer un análisis de necesidades del grupo.

Por otro lado, el diario de aprendizaje fue uno de los instrumentos que formó parte del primer ciclo de la investigación, como se menciona en la entrada del 9/III/12: “Para concluir el primer ciclo de la investigación (recogida de datos para dibujar el perfil del grupo y su análisis de necesidades), falta pedir la colaboración de los alumnos en la realización de un diario de aprendizaje”. En la entrada del 30/III/12 aparecen las primeras reflexiones sobre el diario de aprendizaje:

Ya han llegado a la plataforma las primeras entradas de los diarios del alumno. Algunos de ellos han realizado varias entradas seguidas, me imagino que las han enviado después de haber hecho un borrador sobre las tareas realizadas con anterioridad. Los resultados me han sorprendido gratamente, (...).

Por último, sobre el primer ciclo de la investigación (primera parte del semestre), se mencionan dos momentos importantes, uno es la actitud positiva de los alumnos para conocer los resultados del primer cuestionario de competencia estratégica y, el otro tiene que ver con los resultados obtenidos en dicho test, lo cual constituye un punto de partida hacia la planificación del segundo ciclo (entrada referida al 16/III/2012):

Los alumnos se mostraron interesados en conocer los resultados del test de competencia estratégica. Algunos de ellos diseñaron incluso los gráficos correspondientes a cada subestrategia (cognitiva, etc), teniendo en cuenta los parámetros resultantes. Los

resultados del test encuadran a la mayoría de los alumnos en un nivel de competencia intermedio, aunque hay algunos de ellos que estarían en un nivel de competencia alto (...).

Las entradas que remiten al segundo ciclo de investigación están relacionadas con aspectos como la descripción de las primeras actividades del entrenamiento estratégico, la preparación de la segunda actividad de expresión oral o el reflejo del entrenamiento en los diarios de aprendizaje de los alumnos. Es importante destacar la sesión del 9/III/2012, en la cual se empieza a trabajar con la unidad didáctica que dará origen a la segunda muestra de oralidad:

Esta sesión sobre el lenguaje periodístico sería la primera secuencia de un proyecto en el que se preparará a los alumnos para que realicen su propio telediario en vídeo. (...) El vídeo del telediario será la segunda muestra de lengua que se recogerá en el semestre (prevista inicialmente para finales de abril), y servirá para comprobar cómo está evolucionando la expresión oral del alumnado después de las sesiones a las que será sometido en el entrenamiento estratégico aplicado a la oralidad.

Dentro de este segundo ciclo, en la entrada referida a la sesión del 13/IV/12, se describe el procedimiento llevado a cabo en la primera sesión del entrenamiento estratégico: “Esta ha sido la primera sesión en la que se han introducido explícitamente estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de una destreza -comprensión auditiva- e implícitamente a otra - expresión oral- (...)”. Y en esta misma entrada se recoge la reacción de los alumnos ante el entrenamiento:

Los alumnos se manifestaron interesados a lo largo de toda la sesión y creo que no tuvieron problemas en la realización de las tareas propuestas. Quizás, en esta primera sesión (...) se hayan mostrado demasiadas estrategias juntas aplicadas a una destreza. En realidad, se han sugerido como posibles acciones, pero desconocemos si los alumnos las han puesto todas en práctica.

En el siguiente fragmento del 23/IV/2012 se han seleccionado algunas reflexiones, como docente de la asignatura, sobre la programación del entrenamiento, el diseño y secuenciación de actividades (lo cual se repite en otras ocasiones como la del 27/IV/12):

Creemos que la actividad de elicitación de estrategias sobre las exposiciones orales y la audición y reflexión sobre la estructura de una exposición ya han sido contenidos estratégicos suficientes para esta sesión, por ese motivo no se ha mostrado el ppt en el que se presentan pautas para la elaboración de trabajos orales. Nos ha parecido mejor dosificar la información y no saturar al alumnado con tanta información sin oportunidad de práctica.

Aludiré, a continuación, a otra de las actividades del entrenamiento correspondiente al segundo ciclo de esta primera fase de la investigación. Dicha actividad perseguía varios objetivos: a) desde el punto de vista de los alumnos, se pretendía que reflexionasen sobre su propio estilo de aprendizaje (lo cual constituye en sí misma una estrategia metacognitiva); y, b) desde el punto de vista docente, este ejercicio proporcionaba información útil para poder seleccionar los tipos de actividades que más se adecuasen al estilo cognitivo de los estudiantes. En la entrada correspondiente a la sesión del 23/III/2012 se resumen los datos obtenidos:

El resultado del cuestionario [sobre los estilos de aprendizaje] ha sido que la mayoría de los alumnos (17), pertenecen a la categoría de mezcla (según los tipos establecidos por Fernández (2005) – analíticos, relajados y mezcla-), una minoría (4), resultaron estar en la categoría de analíticos, y ninguno en las categorías de relajados y de no está seguro. Aunque sin demasiado entusiasmo los alumnos admitieron que el test les había resultado interesante y que estaban de acuerdo con los resultados. También al leer el apartado de sugerencias afirmaron obtener consejos interesantes para su aprendizaje.

Como se comprobará posteriormente en el apartado 6.7.5, esta actividad tuvo también una repercusión importante en los diarios de aprendizaje de los alumnos. A su vez, los alumnos prefieren la realización de ejercicios gramaticales, lo cual está en consonancia con

los resultados obtenidos en el cuestionario mencionado anteriormente. En este sentido existen algunos rasgos relacionados con cuestiones de metodología que podrían estar condicionados por la experiencia previa de los alumnos (como se constata en los datos procedentes del primer cuestionario general, apartado 6.1.4); también, en coherencia con lo anteriormente expuesto, los alumnos se sienten cómodos realizando la práctica gramatical, probablemente porque esta sea muy común y esperable en las clases de LE. Así pues, en la clase del día 27/II/2012 se escribía: “Los contenidos gramaticales introducidos en el manual (...) se han sistematizado en las actividades de la *Gramática*. Parece que estas actividades (...) les dan seguridad [a los alumnos] (...)”.

Por otro lado, se debe señalar que en el segundo ciclo de esta primera fase de la investigación no se llegaron a realizar algunas acciones previstas y que probablemente eso haya repercutido en los resultados del entrenamiento estratégico. Me refiero a la falta de comentarios de la docente sobre el primer trabajo de oralidad, que no se produjo en el segundo ciclo, sino en el tercero. Como constancia de ello se presenta el siguiente fragmento correspondiente a la sesión del 23/IV/12:

El ejercicio de audición contenía un modelo de presentación oral y creemos que habrá sido ilustrativo para que los alumnos reflexionen sobre su producción oral. Hubiese sido más útil esta actividad si la hubiésemos acompañado de una reflexión sobre su primer trabajo de presentaciones orales, pero no ha habido tiempo de hacer la corrección de todos los trabajos. (...) Al mismo tiempo, para realizar la corrección de las muestras de oralidad vamos a tener que elaborar una parrilla de observación más completa para el nivel del grupo meta.

En el texto anterior se pone de manifiesto que la falta de tiempo ha impedido ofrecer a los alumnos el análisis de sus primeras muestras de oralidad, que, a su vez, y a modo de evaluación formativa, les habría servido para preparar la segunda y tercera actividad oral. En esa misma entrada del diario se apuntaba como una de las causas la necesidad de elaborar una

parrilla de observación de la expresión oral adaptada al perfil del grupo meta (se puede consultar en el apartado 6.4.4), lo cual provocó la demora en el análisis de las primeras muestras orales y la divulgación de los consiguientes comentarios sobre las muestras orales recogidas en las pruebas de evaluación.

Correspondiente al tercer ciclo del entrenamiento, el diario del profesor cuenta con la descripción de diferentes actividades, como la tarea de evaluación y autoevaluación de la expresión oral. Primero, los alumnos se familiarizaron con la parrilla de observación de expresión oral (nivel B1 de competencia lingüística, según el MCER), luego, realizaron la evaluación de la muestra oral de un personaje famoso y, por último, evaluaron a uno de sus compañeros siguiendo esos mismos criterios. Esta información fue recogida en la entrada correspondiente a la sesión del 8/VI/12, y en ella se subraya la idoneidad de las actividades realizadas dentro y para el entrenamiento estratégico:

Creo que esta sesión ha sido muy productiva para que los alumnos se den cuenta de los elementos que intervienen en la evaluación de la producción oral. Además, han reflexionado sobre los principales errores que se cometen en la pronunciación, y algunos de ellos se han visto identificados, lo cual es interesante para que comiencen a corregirse.

Y además:

La parte en la que evalúan la producción oral de dos compañeros, después de practicar la evaluación y reflexionar sobre los principales aspectos o dificultades para un lusófono, creo que también habrá sido productiva para ellos y les habrá servido para que mejorasen y ensayen su próximo trabajo.

Otra actividad que tuvo lugar en el tercer ciclo del entrenamiento se centró en describir algunos rasgos fonéticos característicos de la interlengua de los alumnos portugueses en un estadio intermedio. De ello también ha quedado constancia en el diario del profesor donde se incluyen propuestas de mejora:

El ejercicio de descripción fonética de los principales errores del alumno luso resultó bien, pero habría que mejorar la descripción científica de algunos sonidos e intercalar más con la visita a la página de la universidad de Iowa que se propone en las actividades.

Por último, en este tercer ciclo se registra en el diario la aplicación de los últimos cuestionarios del entrenamiento, el correspondiente al impacto del entrenamiento estratégico (contemplado en la sesión del 11/VI/12) (véase el anexo 5) y el del segundo cuestionario sobre competencia estratégica (sesión del 15/VI/12), (véase el anexo 2).

b) Estado de ánimo de los alumnos en relación con la pruebas de expresión oral

En la clase del 12/III/2012 se incide en el estado de ánimo de los alumnos durante la primera presentación oral, pues estos confiesan que se habían sentido “muy nerviosos”, lo cual confirma la necesidad de reforzar las estrategias afectivas en la preparación de las exposiciones orales. En esta misma sesión también se observa cómo los alumnos se muestran interesados en volver a escuchar sus grabaciones para poder autoevaluarse.

c) Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos

A través del diario del profesor quedaron patentes algunas dificultades relacionadas con la práctica docente en esta primera fase de la investigación y que, una vez solucionadas, facilitaron el desarrollo de la segunda fase de la investigación. La información que se presenta en la entrada del 12/III/12 corrobora esta afirmación, pues en ella se reflexiona sobre cuáles pueden ser los medios más adecuados para disponibilizar digitalmente las muestras de oralidad de los alumnos:

Los alumnos han manifestado su interés en obtener los comentarios de la docente sobre sus presentaciones y también dijeron que les gustaría poder escuchar de nuevo las grabaciones. Todavía no he pensado en cómo se podría realizar esta actividad, bien colgando las grabaciones en la plataforma [Blackboard], o bien mostrándolas en clase a través del ordenador.

Al final se decidió utilizar la plataforma digital Dropbox para que todos tuviesen un fácil acceso a sus muestras de oralidad, en forma de podcast (como se puede comprobar en el anexo digital).

d) Puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje de los alumnos

En la sesión mencionada anteriormente, 12/III/2012, se sondea la reacción de un grupo reducido de alumnas ante la inminente propuesta de realizar un diario de aprendizaje y se comprueba que la respuesta es favorable:

Al final de la sesión he estado hablando con tres alumnas sobre la tarea voluntaria de realizar los diarios de aprendizaje. El objetivo era ver la reacción de las alumnas antes de proponérselo al resto de la clase. Una de ellas ya se ha apuntado a hacer la actividad y además me han informado de que otros profesores también han planteado actividades similares en otras asignaturas, lo cual es positivo para reforzar la utilidad de los diarios en el aprendizaje de los alumnos.

Más adelante, en la entrada referida al 16/III/2012, se constata a través del diario del profesor que ya se ha concretado la elaboración del diario de aprendizaje de los alumnos. A través de la siguiente entrada se conocen una serie de aspectos importantes acerca de la acogida de los alumnos ante la propuesta, el medio a través del que tendrían que enviar su diario, los temas que tendrían que recoger en él, el número de entradas, etc: “Una parte importante de los alumnos se ha ofrecido voluntariamente para realizar el diario de aprendizaje (un total de 13). Supongo que les ha animado a hacerlo el hecho de que les va a conferir puntuación extra y de que pueden optar por realizarlo en español y portugués”.

En la sesión del 30/III/2012 se reflexiona sobre las primeras entradas de los diarios de aprendizaje que fueron alojados en la plataforma:

(...) a través del diario los alumnos no solo desarrollan su creatividad (algunos se han inventado un destinatario imaginario, otros han hecho conexiones con personajes de obras literarias como

la Babosa del libro de Luis Sepúlveda, etc), como también me dan a conocer sus impresiones sobre las tareas propuestas o su estado de ánimo (el estrés que les generan las presentaciones orales, etc). La expresión escrita también varía de alumno para alumno, pero en general es bastante buena. He realizado ya, por lo menos, un comentario a cada uno de los alumnos que han participado dando mi opinión sobre su aportación o haciendo alguna corrección o llamada de atención sobre la parte formal de sus escritos. En general, y como les he dicho a ellos, me serán de gran utilidad sus impresiones.

También en la sesión del 11/V/12 se reflexiona sobre las primeras entradas de los diarios, en la que aparecen respuestas positivas hacia el entrenamiento estratégico:

Ya se encuentran varios comentarios [en los diarios de aprendizaje] en los que los alumnos reflexionan sobre la metodología utilizada, perciben los objetivos del entrenamiento estratégico y se proponen usar esas estrategias no sólo en las clases de español, sino en otras asignaturas.

e) Presencia de la observadora en las clases

En algunas entradas del diario del profesor (27/IV/12 y 8/VI/12) se destaca la participación de la profesora observadora en la clase con el objetivo de optimizar el entrenamiento estratégico. En la entrada referida al 1/VI/2012 se mencionan también los contenidos que se trabajan en la citada clase:

Esta aula ha sido observada de nuevo por la docente observadora, pues era una sesión en la que se iban a trabajar varias estrategias, afectivas, metacognitivas y cognitivas. De esta forma, la docente también da continuidad a su trabajo de observación y se familiariza con el grupo, su progresión, y la integración del entrenamiento estratégico.

6.6.2 Síntesis de resultados sobre la información obtenida a través del diario del profesor en la primera fase de la investigación (2011-12)

El diario del profesor sirvió en esta fase para comprender cómo se desarrolló cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico y permitió valorar el impacto que tuvieron otros instrumentos de investigación pertenecientes al entrenamiento (el diario del alumno o las sesiones observadas por otra docente). Además, suministra información sobre algunos aspectos que podrían haber funcionado mejor y que deberían ser subsanados en la siguiente fase del estudio. En definitiva, los datos recogidos en este instrumento de investigación se entrelazan con otros instrumentos de investigación, de carácter cuantitativo o cualitativo, utilizados en este proyecto empírico: a) la percepción de los alumnos sobre el entrenamiento estratégico, recogida uno de los cuestionarios implementados y en el diario de aprendizaje que se presenta en el siguiente apartado; b) algunas de las reflexiones que aparecen en los informes correspondientes a las sesiones de observación por una docente externa a la investigación.

6.7 Los diarios de aprendizaje de los alumnos (2011-12)

A pesar de su carácter subjetivo, la información que proporciona el diario de aprendizaje se ha consolidado como una pieza clave en las investigaciones relacionadas con la didáctica y la adquisición de L2/ LE. Jiménez (1994: 123-24) define el diario de aprendizaje como un instrumento de reflexión que presenta una visión globalizadora sobre el aprendiz, pues le permite registrar sus pensamientos, logros, problemas, sentimientos y actitudes, además de sus impresiones sobre los diferentes elementos que forman parte del aprendizaje en el aula y fuera de ella (tales como metodología, materiales, profesor, etc). Así

pues, esta herramienta¹⁰⁸ resulta imprescindible para comprender algunos de los procesos cognitivos por los que pasan los estudiantes durante el aprendizaje o, incluso, para tener acceso a sus sentimientos, ya que en el proceso de aprendizaje de una lengua estos ejercen una fuerte influencia y deben ser tenidos en cuenta (Wenden, 1987: 107). En este sentido, Galindo (2007: 1703) señala que al ser el alumno quien mayor información puede suministrar respecto a cómo tiene lugar su aprendizaje, también este puede alertar sobre las variables que condicionan los perfiles del aprendiz, no siempre evidentes (estilos cognitivos, motivaciones, experiencia previa, etc).

En los siguientes apartados se hará referencia al papel que este instrumento ha desempeñado en esta investigación, se describirá el proceso de elaboración de los diarios de aprendizaje (similar en ambas fases de la investigación) y, por último, se analizarán los resultados obtenidos durante el curso 2011-12.

6.7.1 Estructura del informe sobre los diarios de aprendizaje del alumno (1ª y 2ª fase de la investigación)

El informe sobre los diarios de aprendizaje del alumno está organizado como sigue: en primer lugar, se presentan los objetivos de los diarios de aprendizaje en este contexto de investigación; en segundo lugar, la descripción del proceso de elaboración del corpus de los diarios (estos dos primeros aspectos son comunes a las dos fases de la investigación); en tercer lugar, se detallará cuál ha sido el proceso de categorización realizado, se procederá al análisis de la información recogida y, por último, se hará una síntesis de resultados y se

¹⁰⁸ Partes de este informe pertenecen al artículo de autoría propia titulado “El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE”, en *Didáctica de ELE: Investigación, planificación académica y perspectivas de futuro*, Braga, SEDLL (en prensa).

presentarán las principales conclusiones relativas a la primera fase de la investigación (2011-12).

6.7.2 Objetivos del diario de aprendizaje del alumnado

Los diarios de aprendizaje contribuyeron a alcanzar las siguientes metas: a) desde el punto de vista del discente se pretendía: “(...) facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz”¹⁰⁹; b) en lo que respecta al docente, la intención era que las reflexiones de los alumnos sirviesen para regular la práctica educativa en función de las necesidades que fuesen surgiendo y enriquecer la comunicación entre docente-alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; c) por último, desde la perspectiva investigadora, la finalidad era recoger evidencias sobre el impacto que la investigación tenía en el proceso de aprendizaje de los alumnos y poder así reconducir y fundamentar la actuación docente.

6.7.2.1 Proceso de elaboración del diario de aprendizaje del alumnado

La metodología de elaboración de los diarios fue similar en ambas fases de la investigación, aunque entre una y otra hubo algunas diferencias en las instrucciones de elaboración dadas a los alumnos y, por consiguiente, en el tipo de información recogida. En ambas fases el diario estuvo disponible para los alumnos a través de la plataforma virtual Blackboard de la Universidade do Minho, medio que resultó eficaz, pues, además de sus varias opciones de configuración, permitió que los estudiantes tuviesen acceso individual y permanente al documento con las instrucciones de participación y que la docente pudiese

¹⁰⁹ Como se indica más adelante en la tabla 26 correspondiente a las instrucciones de elaboración de los diarios en la primera fase de la investigación.

introducir comentarios a cada una de las entradas. Además, la configuración de la plataforma también resultó adecuada para realizar la posterior evaluación y comprobar si se habían cumplido los requisitos de elaboración (número de entradas previstas, calificación por entrada, etc).

El paso inicial para poner en funcionamiento el diario fue incluir en la programación del curso una breve secuencia didáctica¹¹⁰ que pretendía, primero, que los alumnos identificasen los objetivos de un diario de aprendizaje, segundo, que conociesen modos y modelos de participación y, tercero, divulgar opiniones de expertos lingüistas en la materia para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre los beneficios que esa participación podría aportarles. Esta preparación ayudó también a promover, por un lado, la motivación intrínseca de los alumnos (pues se les presentó como una posibilidad para desarrollar una escritura creativa y garantizar cierta heterogeneidad dentro de los modelos de diarios establecidos) y, por otro, su motivación extrínseca. Esto último se consiguió, entre otros medios, con la siguiente propuesta: cada una de las ocho entradas obligatorias se valoraría con 0,2 puntos sobre la calificación final de la asignatura (siempre que estas cumpliesen con los requisitos acordados), lo cual supondría un incremento de 1,6 puntos sobre la nota final de la UC. A continuación, se estipuló un número máximo de participantes y se dio paso en clase a la selección de los nueve primeros voluntarios en participar. Se acordó igualmente que a lo largo del semestre cada estudiante alojaría en la plataforma sus ocho entradas eligiendo el momento más adecuado para ellas.

La participación de los alumnos en el diario fue significativa, pues en la primera fase de la investigación, de los 28 alumnos que conformaban el grupo, tomaron parte 9 de ellos y se recogieron un total de 68 entradas ese semestre. En la segunda fase el grupo meta estaba

¹¹⁰ Basada en el manual *Procesos y recursos* (1999: 82-83) y que se puede consultar en el anexo 8 de materiales didácticos.

compuesto por 19 estudiantes y 7 de ellos participaron en el diario, lo que proporcionó un total de 45 entradas ese semestre. Por consiguiente, entre las dos fases de la investigación se recogieron en total 16 diarios y 113 entradas. Sin embargo, como se puede apreciar por la cifra anterior, no todos los alumnos participantes llegaron a concluir las entradas estipuladas (8), por lo que el número de entradas recogidas fue algo inferior a lo que se preveía inicialmente (113 en vez de 128). Para concluir la explicación sobre el proceso de elaboración de los diarios, en el apartado siguiente se presentarán las instrucciones de participación correspondientes a la primera fase de la investigación.

6.7.2.2 Instrucciones de participación en el diario de aprendizaje del alumnado

Tanto en el curso 2011-12, como en el siguiente, 2012-13, el texto de presentación del diario describe, en primer lugar, los objetivos, a continuación establece el número de entradas totales que los estudiantes tenían que enviar y especifica la información que debería estar presente en cada una de las entradas. Además, para garantizar la claridad del documento, se incluyeron en el texto que describe las instrucciones de participación algunos ejemplos ilustrativos de los ítems solicitados y también se llamó la atención de los alumnos sobre el proceso de elaboración de los textos escritos, recomendándoles que realizasen una planificación, reformulación y supervisión antes de alojarlos en la plataforma (lo cual promueve de manera indirecta el desarrollo de estrategias metacognitivas). Con respecto a la lengua utilizada, se les dio la posibilidad de que utilizaran la lengua meta o su lengua materna, pues la dificultad añadida que implica escribir en lengua extranjera es notable. Sin embargo, en las dos fases de la investigación la totalidad de los participantes decidió expresarse en español y, en este sentido, se debe destacar que a pesar de que aparecen algunos errores, pues el nivel del grupo meta era un B1, estos generalmente no interfieren con

la comprensión global de los textos y la expresión lingüística de los participantes es bastante correcta para el nivel de aprendizaje en el que se encuentran.

Además, tal como se ha señalado anteriormente, entre una y otra fase de investigación se produjeron algunas diferencias significativas en las instrucciones de elaboración que recibieron los participantes. Como se puede comprobar en la tabla 26, las instrucciones de elaboración del diario para el curso 2011-12 giraban en torno a los siguientes ítems: a) análisis de actividades generales realizadas en clase relevantes para el aprendizaje; b) análisis de actividades dirigidas al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica (reflexiones específicas, cuestionarios, etc); c) comentarios sobre su proceso de aprendizaje y su estado de ánimo.

| INSTRUCCIONES DE ELABORACIÓN DE LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS (2011-12) |
|--|
| <p>El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz. Así pues, os proponemos que recojáis en el diario los siguientes tipos de valoraciones:</p> <p>a) Analizad aquellas actividades generales realizadas en clase que han resultado relevantes para vuestro aprendizaje.</p> <p>Ej. "La actividad sobre la utilización de recursos en internet me ha servido de ayuda para darme cuenta de que tengo muchas posibilidades de mejorar mi español a través de la web, pero antes no conocía tantos enlaces. Voy a intentar visitar con mayor frecuencia algunas de esas páginas, como los diccionarios en línea, las páginas para conocer la actualidad de los países hispano-hablantes, las que contienen recursos gramaticales, etc, para mejorar mi aprendizaje autónomo.</p> <p>b) Reflexionad sobre aquellas actividades dirigidas específicamente al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica, como los dos cuestionarios que se han llevado a cabo hasta el momento.</p> <p>Ej. "Los objetivos del primer cuestionario pretendían conocer mejor al alumnado en los siguientes aspectos (motivación, etc), y creo que la información que de ahí surja puede ser útil para conocer mejor el tipo de alumnos que formamos el grupo... A mí, me ha servido para...</p> <p>c) Comentarios sobre vuestro propio proceso de aprendizaje y sobre vuestro estado de ánimo en relación al mismo:</p> <p>Ej. "Hoy he participado en clase y la profesora me ha corregido el uso de una palabra. No he entendido muy bien su corrección, voy a buscarlo en una gramática/ diccionario/ voy a apuntar esta palabra para no volver a cometer ese error...."; "Hoy en la presentación oral me he puesto muy nerviosa y por eso creo que he cometido más errores de lo habitual. Tendré que intentar controlar mis nervios gradualmente".</p> <p>Vuestras reflexiones no tienen porqué ser demasiado extensas, pero sí precisas. Lo ideal es que hagáis un borrador y lo releáis antes de enviarlo a la plataforma.</p> <p>(...)</p> |

Tabla 26. Instrucciones para la elaboración de los diarios de aprendizaje (2011-12).

6.7.2.3 Metodología de análisis de los diarios del alumnado y organización del corpus

La temática que abordan los alumnos en sus diarios no siempre se ciñe a las tres líneas estipuladas originalmente; por ese motivo, con el objetivo de realizar el análisis cualitativo del mismo, se adoptaron los siguientes procedimientos¹¹¹: por un lado, se modificaron las categorías primarias de análisis (en función de la información recogida en los diarios), y, por el otro, se crearon una serie de subcategorías que le confieren al documento mayor coherencia temática y facilitan el análisis cualitativo. Las tres categorías primarias son las siguientes:

1. Información relacionada con los aspectos generales de las clases;
2. Percepciones sobre el entrenamiento estratégico; y,
3. Consideraciones sobre el propio instrumento de investigación.

A continuación, se mostrará un esquema del siguiente nivel de análisis seguido en ambas fases de investigación. Cada uno de esos tres grandes grupos se subdivide en diferentes subcategorías, como se puede ver en el esquema de la tabla 27.

¹¹¹ En el anexo 6 donde se encuentran las 68 entradas que conforman el corpus de esta primera edición de los diarios de aprendizaje y allí se pueden consultar los siguientes datos: el número de entradas por estudiante y el número total de entradas, las instrucciones de elaboración del diario y todas las entradas ordenadas cronológicamente según cada autor.

ESQUEMA DE CATEGORIZACIÓN TEMÁTICA PARA EL ANÁLISIS DE LOS
DIARIOS DE APRENDIZAJE (2011-12)

1. Información relacionada con aspectos generales de las clases:
 - a. Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje
 - b. Reflexiones sobre el examen escrito
 - c. Aceptación de las tareas propuestas
 - d. Valoración de la asignatura
2. Percepciones sobre el entrenamiento estratégico
 - a. Reflexión sobre el entrenamiento estratégico
 - b. Descripción de estrategias que los alumnos utilizan
 - c. Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas.
 - d. Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación
 - e. Valoraciones después de la presentación oral
 - f. Propuestas de mejora
 - g. Reflexión sobre el error
3. Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación
 - a. Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios
 - b. Utilidad del diario de aprendizaje
 - c. Observaciones realizadas por la docente a lo largo del semestre

Tabla 27. Estructura de la categorización temática del diario de aprendizaje (2011-12).

| ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DIARIOS 2011-12 (1ª Fase de la investigación) | | | |
|---|---|--|---|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | ALUMNO ¹¹³ FECHA | EJEMPLOS |
| 1. Información relacionada con aspectos generales de las clases: | a) Relevancia de los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje. | M12 - 2/III/12 A12-26/IV/12 | “(…) ¿sabes que en la clase de hoy estuvimos buscando diferentes enlaces de la web relacionados con variados tópicos (...) ? Fue muchísimo interesante porque no conocía casi ninguno de los enlaces y es muy bueno una vez que como trabajo mucho con la internet ahora ya sé muchas páginas para buscar información y para me ayudar a escribir, por ejemplo, con los diccionarios online”. “La clase en que estudiamos “la utilización de recursos en internet” fue muy relevante para mi aprendizaje”. |

¹¹³ Los nombres auténticos de los alumnos fueron encriptados para garantizar la privacidad y anonimato de los estudiantes, que, por cierto, en esta primera edición fueron todos del sexo femenino. Para la codificación se utilizó la letra inicial del nombre del alumno (y alguna otra en caso de coincidencia), a continuación el año en que cursó la asignatura y luego la fecha en la que introdujo la entrada en el diario de la plataforma. Por ejemplo: María del curso 2011-12 introdujo su entrada el 14/I/1, da lugar al código siguiente: “M12 - 14/I/13”.

6.7.3 Análisis de los diarios de aprendizaje (2011-12)

Siguiendo el esquema de categorización ya trazado, se procederá a examinar la información recogida en los diarios de aprendizaje durante la primera fase de la investigación.

6.7.3.1 Información relacionada con aspectos generales de las clases

En este apartado se incluyen las reflexiones de los alumnos sobre los contenidos, actividades o recursos trabajados durante las clases, así como sus valoraciones sobre el examen escrito y la asignatura en general.

6.7.3.1.1 Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje

Para ilustrar este apartado se han seleccionado seis fragmentos del diario en los que se pone de manifiesto que las alumnas valoran positivamente aquellas actividades en las que se explotaron diferentes recursos en la web. Se muestra a continuación uno de los ejemplos, (M12 - 2/III/12):

(...) ¿sabes que en la clase de hoy estuvimos buscando diferentes enlaces de la web relacionados con variados tópicos (...)? Fue muchísimo interesante porque no conocía casi ninguno de los enlaces y es muy bueno una vez que como trabajo mucho con la internet ahora ya sé muchas páginas para buscar información y para me ayudar a escribir, por ejemplo, con los diccionarios online.

6.7.3.1.2 Reflexiones sobre el examen escrito

Sobre este ítem se ha encontrado solo una referencia en los diarios (concretamente la que responde a estos datos: A12 - 4 /VI/12), en la que la alumna analiza el grado de dificultad de uno de los exámenes escritos y el tipo de contenidos tratados: “Creo que fue más difícil

que la primera [prueba], fundamentalmente en el último ejercicio del vocabulario y también, el ejercicio de los verbos”.

6.7.3.1.3 Aceptación de las tareas propuestas

A lo largo del diario aparecen las opiniones de las alumnas haciendo referencia a su conformidad con las tareas finales propuestas por la docente¹¹⁴, de esos comentarios también se desprende su motivación para realizarlas. Se retoma aquí uno de los extractos: (R12 - 27/V/12):

En general este trabajo me dio muchísima satisfacción de hacer no solo porque trabajamos muy bien en grupo como el propio trabajo fue muy divertido. ¡Cuando hacemos algo por gusto a veces parece que todos sale bien á la primera y mismo se ese no es el caso como nos gusta podemos hacer cien repeticiones que no nos costará nada!.

6.7.3.1.4 Valoración de la asignatura

Se incluye en este epígrafe el comentario de una de las alumnas en el cual deja constancia de su satisfactoria valoración de la asignatura (D12 - 23/VI/12): “Concluyo, haciendo un análisis muy positivo de la asignatura de español 3, pues creo que sirvió y ayudó muchísimo para mejorar el aprendizaje de la lengua española”.

¹¹⁴ Concretamente los trabajos sobre el *telediario* y los talleres del *Banco del tiempo*, segundos y terceros trabajos de oralidad respectivamente, como se describe en la tabla 19.

6.7.4 Percepciones sobre el entrenamiento estratégico

En este apartado se describirá la reflexión de los alumnos sobre el entrenamiento estratégico, se realizará una descripción de las estrategias que los alumnos ponen en práctica según los datos extraídos del diario, sus valoraciones después de realizar las presentaciones orales y sus propuestas de mejora para la siguiente prueba de oralidad.

6.7.4.1 Reflexión sobre el entrenamiento estratégico

En este ítem se incluyen las valoraciones sobre el entrenamiento estratégico correspondientes a nueve fragmentos de los diarios. Comenzaré por detallar una de las actividades a la que los alumnos aludieron positivamente, la presentación de un modelo de exposición oral y las estrategias que los estudiantes podrían utilizar para su realización (*véase en el anexo 8 dedicado a los materiales didácticos* más representativos). Como muestra, se presentan las palabras de uno de los alumnos (M12 - 4/V/12):

¿Sabes que la profesora preparó un PowerPoint sobre cómo hacer una buena presentación oral? (...) Creo que fue muy bueno para clarificar nuestras ideas para que sepamos todos los pasos importantes a seguir en una presentación. Entre las fases de la planificación, la producción y la revisión hay muchas estrategias que podemos usar y en esta clase pudimos conocer y reflejar sobre algunas de ellas.

A partir de esta entrada se pudo inferir que ciertas estrategias y consejos resultaron novedosos para algunas de las alumnas, sin embargo, para otra de las estudiantes este contenido no constituyó un descubrimiento: “Algunas de estas “tácticas” [de presentaciones orales] ya las conocía y ya las utilizaba en mis presentaciones orales, pero es siempre bueno recordar que no podemos exigir demasiado de nosotros, no somos perfectos y erramos

siempre”, (J12 - 10/V/12, a)) ¹¹⁵. La alumna anterior en otra de las entradas reconoce, de modo elocuente, la transversalidad de este entrenamiento con el resto de las asignaturas de la carrera (J12 - 13/V/12): “(...) Ahora tengo una idea más estructurada de los procesos que están envuelta de una presentación, y pienso que esto me va a ayudar mucho. (...) estos consejos son muy útiles para todas las caderas [asignaturas]”.

Por otro lado, algunos de los estudiantes revelan un elevado grado de metacognición al identificar claramente los objetivos de entrenamiento, las fases del aprendizaje y sus ámbitos de aplicación, como en los casos que se presentan a continuación (E12 - 17/V/12): “Los consejos que escuchamos son útiles y visan ayudarnos a desarrollar nuestra expresión oral, incluso nuestra competencia comunicativa a través de la reflexión sobre el proceso de realización y ejecución de nuestros trabajos”. En el siguiente ejemplo la alumna se percató de los objetivos que subyacen a las actividades lúdicas realizadas: “Mientras nos “entreteníamos” estábamos a estimular nuestra creatividad, a aprender nuevo vocabulario y a saber trabajar en grupo. Fue muy bueno”, (A12 - 12/VI/12). De la misma forma, en el siguiente fragmento la alumna recapacita sobre los diferentes tipos de estrategias practicados y desvela que el entrenamiento ha contribuido a que los alumnos sean conscientes de los objetivos que tienen que alcanzar y de las fases que ello implicará, (E12 - 29/V/12): “(...) De hecho son consejos útiles para todas las fases (...). Sin duda ahora estamos más conscientes del proceso que envuelve las presentaciones orales y lo que tenemos que hacer para mejorar nuestro desempeño a nivel de esta destreza”. Además, una de las alumnas asocia el desarrollo de la competencia estratégica y concretamente de las estrategias metacognitivas, con mejores

¹¹⁵ Hubo dos alumnas que introdujeron en la plataforma dos entradas bajo el mismo nombre y fecha, por lo tanto, se ha optado por diferenciar cada una de las entradas de las dos alumnas con letras diferentes: a) y b), tanto en el anexo con los registros completos de las entradas, como en el esquema de categorización de las mismas.

resultados en su aprendizaje (MD12 - 15/VI/12): “(...) Hicimos una actividad sobre: “Reflexión sobre las estrategias para realizar las presentaciones orales”. (...) Para mí, esta actividad, ha servido para organizar mejor las presentaciones de futuros trabajos y así tener más éxito en mi aprendizaje”. Por último, se destacará en este apartado la relación positiva que establece una de las alumnas entre el desarrollo de estrategias afectivas y la tareas de producción, (A12 - 19/VI/12): “Estas actividades [del Banco del Tiempo] nos ayudan bastante en nuestra oralidad, es claro que nos ponemos un poco nerviosos, pero los consejos que antes habíamos analizado nos auxilian”.

6.7.4.2 Descripción de estrategias que los alumnos utilizan

Este aspecto constituía uno de los apartados sobre los cuales los alumnos debían reflexionar de manera concreta en su diario con el objetivo de que fuesen más conscientes de las estrategias que ya usaban para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los fragmentos recogidos en torno a este tema constatan que algunos de los alumnos fueron capaces de identificar la utilización de diferentes tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas, compensatorias o memorísticas), tal como queda de manifiesto en los relatos que a continuación se presentan (J12 - 4/V/12):

Cuando estoy aprendiendo una nueva lengua hay algunos trucos que me utilizo - me gusta leer libros y oír la lengua (en película o seriales) y se posible comunicarme con alguien que tenga más conocimientos que yo. En termos más prácticos, tengo un cuaderno donde me pongo todas las cosas que aprendo en las clases, vocabulario y gramática, procurando corregir mis errores y aprender nuevos conceptos. Para mejorar mi pronunciación y mi dicción utilizo un programa (Rosetta Stone) que me ayuda en esos parámetros.

Esta misma alumna, como se había mencionado en un apartado anterior, enfatiza en la siguiente entrada que algunas de las estrategias presentadas en clase no constituyen una

novedad para ella, y a continuación, a modo de explicación, realiza una descripción de otras que ya utiliza habitualmente (J12 - 23/V/12):

Inmediatamente reconocí algunas de las técnicas que utilizo cuando preparo mis presentaciones. Por ejemplo me preocupo en seleccionar un tema que va a interesar al público, hago siempre un esquema claro y organizado con las ideas principales y utilizo imágenes apropiadas a los temas, que por veces son un buen apoyo a lo que quiero transmitir. Cuando tengo la presentación pronta me preocupo en entrenarla en casa, me preocupo con mi tono de voz: que sea claro y directo, con el lenguaje que voy a utilizar y con que más puedo hacer para tornar mi presentación interactiva e interesante.

A su vez, a través del diario de la alumna anterior se descubre que mantiene una concepción equivocada sobre el uso de estrategias de aprendizaje, pues al denominarlos “trucos” (J12 - 4/V/12), o “ingenios” (23/V/12) se refiere a su utilización como si estuviese cometiendo una infracción: “Sobre el ítem *estrategias de compensación* tengo que decir que me sentí un poco culpada, es que utilizo muchos de estos ingenios para compensar mis faltas de vocabulario y fluidez de discurso”, (J12 - 23/V/12). Aunque más tarde se tratará la cuestión de las observaciones dadas a los alumnos, se incluye aquí el comentario que consideré oportuno enviarle a través de la plataforma, con la intención de modificar este sentimiento de culpabilidad (Ana Cea - 9/VI/12):

Tus comentarios me han resultado muy útiles. No te sientas culpable por utilizar estrategias de compensación y corrección, es el camino que hay que seguir para hablar bien una lengua. Pero ahora que eres consciente de ello, puedes elegir entre las diferentes posibilidades, arriesgarte o evitar decir una palabra, por ejemplo.

a) Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas.

Para ilustrar este epígrafe se han seleccionado siete fragmentos de entre todas las entradas del diario y se han organizado cronológicamente con el objetivo de observar la progresión de las estudiantes a lo largo del entrenamiento. Las citas que vienen a

continuación muestran que, en las fases iniciales, los alumnos se sentían nerviosos por diferentes causas: estar hablando en lengua extranjera ante un auditorio, estar siendo grabados y su afán de perfección, (M12 - 5/III/12): “(...) Todos me estaban mirando muy atentos, tenía que hablar correctamente y explicar todo muy bien solo en 3 minutos y estaba siendo gravada. ¡Qué presión!”; (M12 - 15/VI/12): “¡Mi manía de perfección! Así creo que por un lado, me perjudiqué un poco pues eso aumentó mi nerviosismo e inseguridad”; (R12 - 20/VI/12):

Estaba muy nerviosa no solo porque tenía miedo que a las personas no les gustasen pero también porque la profesora iba a grabar en vídeo nuestras presentaciones. En cuanto que la profesora preparaba la cámara de video hice unos ejercicios para relajar y mejoré un poquito.

Por otro lado, como se observa en la cita siguiente, una inadecuada gestión del tiempo en la preparación de la actividad también puede haber contribuido a que aumentase el nerviosismo ante las presentaciones orales: “(...) Además también quería practicar un poquito mi expresión oral pero no lo conseguí hacer a tiempo y eso fue una de las razones para mí nerviosismo antes de la presentación”, (R12 - 2/IV/12).

A medida que se aproximan a la parte final del entrenamiento, las alumnas presentan indicios de haber avanzado en el control de su estado de nervios y, junto con ello, en el uso de estrategias afectivas, tal como se puede comprobar por la cita siguiente (O12 - 22/VI/12):

¿Te acuerdas de los nervios? Pues se fueron... En cuanto a la presentación (...) ¡No me sentí presionada, bebí agua, inspiré el aire por nueve segundos y me certifiqué que el aire saliese por la boca! (...) Fue un semestre muy interesante. Sentí que con el refuerzo positivo y la constante corrección de los errores que la profesora hizo se reveló fructífera.

b) Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación

El acceso a las estrategias de preparación de la presentación oral¹¹⁶ a través de los diarios proporciona una valiosa información, pues permite observar de forma directa el proceso de gestación de las tareas. Como primer paso, y en diferentes fases del entrenamiento, los alumnos se refieren a la elección del tema que van a tratar (el cual a menudo responde a intereses relacionados con el propio aprendizaje de la lengua), como se ilustra a continuación, (M12 - 5/III/12): “Elegí una página sobre fonética (www.uiowa.edu) porque creo que, como hablantes de una nueva lengua, debemos saber hablar y pronunciar las palabras correctamente (...)”. En una entrada posterior esta misma alumna describe más detalladamente cómo ha sido el proceso de preparación y se comprueba que utiliza algunas de las estrategias dadas en clase como modelo de preparación y ejecución (M12 - 15/VI/12):

Después de escogido el tema, tuve que preparar su presentación y para eso pasé por todas las fases que vimos en clase anteriormente: la planificación, la producción y la revisión”. ¡Lucy, puse mis padres y mi hermana como público y al final me dieron también sus consejos! ¡Qué platea! Después en la producción intenté seguir todas las estrategias para hacer una buena presentación desde evitar ciertas palabras, pedir ayuda a la docente, parafrasear o reestructurar las frases, etc. Como estrategias de control y corrección corregí los errores cuando me di cuenta de ellos o cuando la profesora me corregía por ejemplo con la pronunciación del título de mi trabajo porque estaba nerviosa y lo pronuncié mal (¡aún me quedé peor!), pedí confirmación de que la forma utilizada era la correcta, etc.

¹¹⁶ No ha resultado una tarea fácil separar cada uno de los componentes de la estructura temática de los diarios, ya que algunos ítems se solapan (por ejemplo, el contenido del apartado anterior sobre el desarrollo de las estrategias afectivas forma parte también de los procesos de preparación de la presentación final). Sin embargo, se mantendrá esta estructura pues el eje central de este nuevo epígrafe se centra precisamente en los procedimientos adoptados, no en el desarrollo progresivo de la competencia estratégica.

En el texto anterior se percibe que la alumna ha interiorizado gran parte de las estrategias trabajadas, siendo capaz, incluso, de realizar una categorización de las mismas según su tipología. Una vez más, llama la atención la competencia metacognitiva de una parte del alumnado, evidenciada aquí gracias a los diarios de aprendizaje.

6.7.4.3 Valoraciones después de la presentación oral

En este ítem se han incluido tres fragmentos de los diarios que corresponden a diferentes ciclos del entrenamiento estratégico¹¹⁷. En el primero de ellos, la alumna, a pesar de sentirse satisfecha con el resultado de la primera presentación, dice notar también inseguridad y resalta la importancia y utilidad del entrenamiento estratégico, (M12 - 5/III/12): “(...) Me siento insegura, por eso, este tipo de clases y de trabajos son muy importantes para que desarrollemos nuestras capacidades orales y para que ganemos más confianza en nosotros mismos”. En el siguiente fragmento otra de las alumnas identifica cuáles han sido los puntos flojos en su presentación y se prepara para subsanarlos en la última presentación del semestre: “En mi opinión la presentación podría salir mejor si tuviera tiempo de practicar más la oralidad, hacer una búsqueda de vocabulario que me hacía falta o se me tuviera quedado calma y no tan nerviosa (...)”, (R12 - 2/IV/12). En el último fragmento seleccionado, esa misma alumna se queja de que no ha conseguido dominar los nervios y de que le hace falta más práctica: “En mi opinión la presentación podría tener corrido mejor si los nerviosos no fueran tantos (...)”, (R12 - 20/VI/12). Como se puede apreciar los sentimientos de las alumnas después de haber realizado las tareas no siempre son satisfactorios, creemos que estas reflexiones sobre los resultados obtenidos y los

¹¹⁷ Identificables a través de las fechas, pues el semestre comenzó en febrero y acabó en junio de 2012.

procedimientos de preparación habrán dejado en las protagonistas pistas claras para entender por qué ha sido así, tal y como se demuestra en el siguiente apartado de análisis.

6.7.4.4 Propuestas de mejora

Este apartado está dedicado a resumir las propuestas de mejora que los alumnos realizan para optimizar sus resultados finales. Se han seleccionado cinco fragmentos de diferentes alumnas y el primero, que tuvo lugar al principio del semestre, propone el uso de estrategias metacognitivas como la organización del aprendizaje: “Tengo que organizar mejor mi tiempo disponible para el aprendizaje de la lengua española; (...) Voy intentar sacar más tiempo para estudiar, planificar y organizarme mejor”, (D12 - 9/III/12). Por otro lado, otras tres alumnas (MD12 - 16/III/12; J12 - 10/V/12; E12 - 29/V/12), pretenden desarrollar las estrategias afectivas con el objetivo de controlar los nervios y la ansiedad durante las presentaciones orales. A modo de ejemplo se citará uno de los fragmentos, procedente del segundo ciclo del entrenamiento (E12 - 29/V/12):

Sin duda intentaré seguir todas estas pautas en mis presentaciones y mejorar mi desempeño en esta destreza que para mí es la más difícil de perfeccionar principalmente por cuestiones de ansiedad y de nervios (también tengo que mejorar las estrategias afectivas).

Por último, también en esta fase intermedia, otra de las alumnas menciona que hará mayor uso de los recursos de internet presentados en la primera parte del semestre, lo cual se relaciona con el desarrollo de estrategias cognitivas y compensatorias: “Resumiendo, ahora siempre que tengo dudas en algún trabajo recurro siempre a los enlaces presentados por mis compañeros”, (MD12 - 9/III/12).

6.7.5 Reflexión sobre el error

Se han encontrado en los diarios algunas referencias sobre la concepción del error, como la que se muestra en la siguiente cita, donde la alumna subraya la importancia de la corrección para tomar consciencia de algunas faltas o errores (E12 – 4/V/12):

(...) La verdad es que ni siempre es fácil detectar los aspectos de la lengua materna que interfieren con el uso adecuado y correcto de palabras y de estructuración de frases en la lengua extranjera. Por consiguiente es necesario tener consciencia de nuestros errores para no volver a dar esos mismos errores.

A través de estos comentarios resulta evidente que a las alumnas les parece importante que durante o después de la producción les corrijan los errores cometidos. En el apartado siguiente, dedicado a las percepciones de los alumnos sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios, se encuentran también algunas opiniones que amplían este apartado, sobre todo relacionadas con el estilo de aprendizaje de cada alumna.

6.7.6 Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación

El último apartado de análisis está dedicado a las percepciones de los alumnos sobre los instrumentos de investigación utilizados para recoger información a lo largo del entrenamiento estratégico.

6.7.6.1 Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios

De entre los cuestionarios aplicados en clase, las alumnas se refieren esencialmente a tres: el cuestionario sobre estilos de aprendizaje, el cuestionario general sobre el alumnado y el cuestionario sobre competencia estratégica. Se ha comprobado que la utilidad del pequeño test sobre estilos de aprendizaje (integrado en el entrenamiento a modo de actividad - véase

el *anexo 8* de materiales didácticos-), despertó su interés. En el caso que se presenta a continuación, la alumna es consciente de que este tipo de cuestionarios son beneficiosos, no solo para los alumnos, sino también para los docentes: “Este cuestionario [sobre los estilos de aprendizaje] fue una buena actividad inicial para la profesora poder percibir mejor nuestra personalidad, nuestros métodos de estudio, nuestros objetivos personales y para, así, ayudarnos y orientarnos en nuestro aprendizaje”, (D12 - 9/III/12). Otra de las estudiantes resalta las cualidades del mismo para desarrollar su propio autoconocimiento como estudiante y, además, conectando con el apartado anterior, le transmite a la docente su interés en que le corrijan los errores, (M12 - 23/III/12):

(...) Aprendo de forma diferente dependiendo de la tarea y de la situación. Por un lado, en mi opinión, creo que aprendo idiomas sin hacer muchos esfuerzos y me gusta comunicar con la gente, por otro lado, para mí también es muy importante la corrección. Me gustan los ejercicios de gramática, de léxico, de pronunciación. Me gusta cuando la profesora nos corrige los errores cuando hablamos o escribimos algo (...).

Otra de las alumnas reflexiona sobre el mismo cuestionario, aceptando los consejos dados según su estilo de aprendizaje. Por otro lado, hace referencia al modo en que prefiere que le corrijan los errores orales, (S12 - 23/III/12):

(...) Es verdad que tengo alguna facilidad en hacer ejercicios gramaticales, me gusta aprender nuevas reglas y palabras, pero para mí, es muy importante que me corrijan, si necesario que me interrumpen para decir si la frase está bien o mal construida. Posteriormente he leído las sugerencias y llegué a la conclusión que no tengo que preocupar tanto con los errores. Hay otros aspectos que también merecen más atención como la fluidez. Tengo que comunicar más con las otras personas e intentar olvidar por momentos la corrección.

Entre todas las entradas del diario se encuentran otras referencias a este tema en las que se vuelve a destacar, por un lado, la relevancia de los consejos dados en función de cada

estilo de aprendizaje (como es el caso de J12 - 4/V/12) y, por el otro, la importancia de poder reflexionar sobre los estilos y el propio proceso de aprendizaje para poder superar las dificultades y alcanzar con éxito los objetivos estipulados (según las palabras de E12 - 9/IV/12, a) y M12 - 9/III/12).

La repercusión que tuvo en los diarios el cuestionario destinado a conocer el perfil general del alumnado (donde se recogen las características socio-biográficas, el grado de motivación para aprender español, objetivos, procedimientos de estudio, experiencia previa, etc.) será ahora objeto de análisis. Algunas alumnas, como M12 (16/III/12) y O12 (9/III/12), afirman que realizar el cuestionario les sirvió para reflexionar sobre su aprendizaje y al mismo tiempo para marcarse metas y procedimientos. Se citarán las palabras de la última alumna mencionada, (O12 - 9/III/12): “Mientras contestaba, tuve tiempo para pensar (...) en formas de superar la desorganización del tiempo y me comprometí a aprovechar los huecos entre clases para estudiar gramática en la biblioteca, (...)”. Otra de la alumnas, (D12, 16/III/12), destaca que este cuestionario le sirvió para hacer autoevaluación sobre su modo de aprendizaje, pero sin duda será una tercera alumna la que con sus comentarios destaque por un elevado grado de competencia autónoma, (E12, 9/IV/12, b):

Tengo que considerar todos los factores (motivación, aptitudes, cuestiones personales, entre otros) que restringen el éxito de mi aprendizaje e intentar mejorar los aspectos que son las mis puntos débiles y perfeccionar los otros. Por consiguiente, estos cuestionarios nos hacen reflexionar para aprender y aprender reflexionando.

Finalmente, dentro de este apartado, se hará alusión a los cuestionarios que tenían por objetivo determinar el nivel de competencia estratégica del alumnado. Estos fueron aplicados al principio y al final del semestre con la intención de comprobar si se había producido algún cambio en la frecuencia de uso estratégica (basado en el cuestionario SILL de Oxford, 1990) a lo largo del semestre. Curiosamente, los alumnos reciben con grata sorpresa los resultados

obtenidos en el primer cuestionario y demuestran haber comprendido no solo los objetivos del mismo, sino también la descripción de la tipología utilizada en los cuestionarios. Este es el caso de varias alumnas (como O12, 16/III/12 y M12 16/III/12), esta última autora del siguiente fragmento:

Resultó muy interesante ver cuáles son las estrategias que usamos más y menos. Pude hacer un gráfico con los resultados y ahí fue muy claro. ¿Sabes, Lucy, que me sitúo en el perfil alto, uso siempre o casi siempre todas las estrategias, pero las más usadas son las del uso de los procesos mentales como la repetición, deducción, los actos de tirar notas y sumariar y también las de organización y evaluación de mi aprendizaje? (...).

Por su parte, otra de las estudiantes identifica con sagacidad uno de los principales objetivos del entrenamiento estratégico, (E12 - 9/IV/12, b)):

Este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizo en mi proceso de aprendizaje ya que cada alumno es diferente o sea tiene sus características propias. Me ha servido para comprender que tenemos que adaptar nuestras estrategias a cada situación de aprendizaje.

Al final del semestre, algunas de las alumnas (como D12, 23/VI/12 y E12, 26/VI/12) se muestran satisfechas por la manifiesta evolución, a tenor de los resultados obtenidos entre el último y el primer cuestionario. Se reproducirán las palabras de la última alumna mencionada:

El “Inventario de estrategias para el aprendizaje de Lenguas” que rellenamos al principio me situaba en el nivel “Medium” y ahora que rellenamos otra vez el mismo cuestionario me sitúo en el nivel “High-generally used” lo que significa que amplié y mejoré mis estrategias para el aprendizaje de lenguas. De hecho me siento satisfecha con los resultados alcanzados por mí y también conmigo misma.

6.7.6.2 Utilidad del diario de aprendizaje

En este apartado se han incluido dos fragmentos, el primero de ellos deja constancia de que la alumna decide aprovechar su participación en el diario para practicar la lengua meta: “(...) ¿Por qué en español? Porque como empecé a aprender esta nueva lengua hace unos meses, creo que debo practicar, es muy bueno para desarrollar mi competencia escrita (...)”, (M12 - 2/III/12). El segundo fragmento explicita los beneficios que le ha proporcionado esta herramienta y la relaciona incluso con el desarrollo de su competencia autónoma, (E12 - 26/VI/12):

(...) el diario de aprendizaje me permitió reflexionar y escribir sobre mi proceso de aprendizaje como por ejemplo los conocimientos que alcancé, los aspectos que quiero mejorar, los sentimientos y actitudes que experimenté durante mi aprendizaje, los procesos mentales que utilicé para obtener el aprendizaje y así tornarme en una alumna aún más autónoma.

6.7.6.3 Observaciones hechas por la docente a lo largo del semestre

Se incluye aquí el análisis de dos tipos de datos: a) las impresiones de los alumnos sobre los comentarios realizados por la docente a partir de diferentes tareas de clase; y, b) los propios comentarios de la docente hechos a través del diario de aprendizaje. Comenzaré por referirme al primer ítem, es decir, a las valoraciones de los alumnos con respecto a la utilidad de las explicaciones de la docente en relación con la interpretación de resultados en el test de competencia estratégica (como es el caso de E12 - 9/IV/12, b) o en lo que concierne a la corrección de errores en las composiciones entregadas: “es importante señalar que el feedback que la profesora nos dio a través de algo visible (nuestras composiciones ...) es esencial ya que es difícil mejorar cuando no nos apuntan los errores” (E12 - 4/V/12). En el último de los fragmentos recogidos, otra de las alumnas alude a la utilidad de la evaluación

formativa llevada a cabo en clase: “La evaluación de la primera presentación también sirvió de ayuda para preparar la final, porque tenía una nota orientativa y una descripción de nuestra interlengua”, (A12 - 18/VI/12). Como se puede apreciar las alumnas toman en consideración los comentarios dados por la docente, aunque mencionan temas muy diferentes entre sí.

Se puede afirmar que, desde un punto de vista cuantitativo, se fue dando respuesta de una manera significativa a las reflexiones desarrolladas por los alumnos, pues se realizaron 50 comentarios sobre un total de 68 entradas. A continuación, teniendo como base una selección de esos comentarios que se recogen en el anexo 6, se describirán los aspectos que tuvieron mayor repercusión. En primer lugar, de forma reiterada, la docente valora muy positivamente la pertinencia de las reflexiones de los alumnos, haciéndoles ver que el ejercicio de metacognición desarrollado a través de los diarios les ayudará a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, a desarrollar su autonomía. Lo expuesto anteriormente queda patente en varios comentarios de la docente dirigidos a diferentes alumnos (como a R12 - 30/VI/12 a) y b) o D12 – 10/IV/12 y E12 – 27/VI/12), se ha incluido este último:

Te agradezco, una vez más, la paciencia y constancia que has tenido en la elaboración de los diarios de aprendizaje. (...). En este se nota la clara percepción que tienes de tu proceso de aprendizaje, no solo has comprendido a la perfección la finalidad de este tipo de reflexiones, sino que las has puesto en práctica y eres capaz de analizar tu progresión según la categorización de estrategias planteada por la autora del cuestionario. ¡Es fantástico! Sin duda, esa toma de consciencia te ha ayudado a mejorar en tu aprendizaje, lo ha hecho a corto plazo e imagino que lo hará a largo plazo. De nuevo me dejas un importante documento en las manos para ilustrar la percepción del alumnado sobre el entrenamiento estratégico y el impacto que este ha tenido.

Por otro lado, algunos de los alumnos mostraron una gran originalidad y motivación a través de sus diarios, como es el caso de la intertextualidad literaria a la que recurre alguna de

las alumnas (O12 - 17/V/12 a) o el formato de los diarios, como el que a continuación se comenta (M12 – 10/IV/12):

He leído tus entradas y la verdad es que me parece muy original que hayas escogido el formato carta para redactarlas, además me ha encantado que hayas incluido un destinatario imaginario, que te anima a redactar de forma más amena e introduciendo el estilo directo en tus entradas.

Por otro lado, las intervenciones de la docente tuvieron como objetivo ofrecer correcciones formales sobre la expresión escrita de los alumnos, pues el hecho de que los alumnos aceptasen realizar el diario en la lengua meta debía servir también para que mejorasen en esta destreza, siendo esta una forma de llamarles la atención sobre ese aspecto. En este sentido, unas veces se felicita a los alumnos por su buena expresión escrita y otras se les señalan incorrecciones relevantes. Para ilustrar el primer caso he seleccionado uno de los comentarios que dirigí a una de las alumnas (E12 – 10/IV/12):

En relación con la parte formal me ha sorprendido gratamente tu buena expresión escrita, usas muy bien los marcadores discursivos y estructuras bien los textos. Hay partes que parecen escritas por un nativo. No hay prácticamente errores de ortografía. Sigue así.

Por el contrario, tal como se puede constatar en los fragmentos siguientes, la docente le hace ver a los alumnos la existencia de algunos errores en su expresión escrita, unos debidos a errores ortográficos (como el que va dirigido a J12 – 13/V/12), otros, como el siguiente, por la utilización de falsos amigos, (J12 – 13/V/13):

Una de las estrategias que utilizamos cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera es usar una palabra de nuestro idioma porque puede coincidir [con la de la lengua meta] (sobre todo entre el español y el portugués). Muchas veces funciona, pero otras no. Por eso es necesario revisar el texto o que otras personas lo hagan por nosotros. Esto sucede con la palabra que acabas de usar, "cadera". Es un falso amigo entre el portugués y el español. En este último idioma significa "anca". (...).

En último lugar, la docente incide sobre las estrategias afectivas vistas en clase para trabajar y mejorar el estado de ánimo de los alumnos, como en el caso siguiente (dirigido a M12 - 17/V/12):

En relación con tus temores a hablar en público, podrías poner en práctica algunas de las recomendaciones que se dan en aquel ejercicio de comprensión audiovisual sobre cómo hablar en público y las recomendaciones de Elsa Punset en el programa “el Hormiguero”. Ya me dirás si funcionan.

En otra situación, ya comentada anteriormente, la docente se sorprende de que una de las alumnas se sienta “culpable” por recurrir a estrategias de aprendizaje y entonces intenta aclararle que ese procedimiento será útil para desarrollar su competencia comunicativa y autónoma. Finalmente, la profesora valora positivamente la actuación de los alumnos por haber tenido ya un comportamiento “estratégico” en lo que se refiere a la identificación de objetivos (como el dirigido a E12 – 27/VI/12) y al análisis de necesidades y de acciones compensatorias para esas carencias, dirigido a R12 (30/VI/12 b), que se recoge a continuación:

Veo que en la segunda presentación oral has puesto en práctica algunas de las propuestas de mejora que mencionas después de la primera. Has hecho un correcto análisis de necesidades y lo has ejecutado. Es el primer paso para mejorar y ser más autónoma.

Después de analizadas todas las subcategorías establecidas en el corpus del diario se dará paso en el próximo epígrafe a señalar los aspectos más destacables para la investigación de la información examinada.

6.7.7 Síntesis de resultados sobre el análisis de los diarios de aprendizaje (2011-12)

Después de analizar el contenido de los diarios de aprendizaje, los siguientes aspectos aportarán información relevante a la investigación. En primer lugar, los diarios de

aprendizaje confirman que los estudiantes mostraron su aceptación sobre las tareas propuestas y estaban motivados, no solo hacia la asignatura, sino también en lo que respecta a su participación en los diarios, actitud visible a través de la originalidad y creatividad de los textos que producían y, sobre todo, en la desafiante decisión de expresarse en la lengua meta.

En segundo lugar, aludiendo al entrenamiento estratégico, se comprueba lo siguiente:

a) en general las actividades propuestas en este ámbito fueron bien aceptadas por el alumnado, pues estas valoraron la oportunidad que se les dio para reflexionar sobre sus estilos cognitivos y sobre el factor procesual implícito en el aprendizaje de una lengua extranjera; b) esas actividades les ayudaron a reconocer también el valor transversal del entrenamiento estratégico; y, c) propiciaron de forma específica la elicitación de estrategias.

En tercer lugar, la introspección que este recurso posibilita evidenció el alto grado de metacognición de algunas de las estudiantes a través de los siguientes factores: a) identifican de forma clara e inmediata los objetivos de entrenamiento y sus ámbitos de aplicación; b) asocian una mejor percepción y organización del proceso de aprendizaje a un mayor éxito en la consecución de las tareas; c) establecen una relación positiva entre el desarrollo de estrategias afectivas y la tareas de producción; d) identifican y clasifican en su producción diferentes tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas, compensatorias o memorísticas).

En cuarto lugar, el diario de aprendizaje reflejó también el estado anímico de los estudiantes a lo largo de los tres ciclos de la investigación en diferentes momentos de la preparación y ejecución de las tareas finales. En las ocasiones en las que no se produjo el esperado éxito, se identificaron a través de esta herramienta las causas que favorecían el estado de inseguridad y de nerviosismo (como la inadecuada gestión del tiempo en la preparación de la actividad). En este sentido se puede observar la progresión en la

incorporación de diferentes estrategias y como se va pasando de una práctica controlada a una práctica más libre.

Por último, es de destacar que la propia concepción de este instrumento de investigación, ha resultado algo disperso, lo cual se explica por el hecho de que las instrucciones de elaboración incluían temas demasiado amplios. A modo de propuesta para la siguiente fase, las instrucciones sobre cómo elaborar el diario de aprendizaje deberán ceñirse a temas más concretos y se incluirán aspectos que proporcionen información más específica sobre el proceso de preparación de la presentación oral y las reflexiones posteriores sobre la misma, aproximándose así a una función del diario similar a la entrevista.





7 CAPÍTULO: SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2012-13)

En la segunda fase de la investigación se replicó el proyecto concebido y desarrollado en las fases anteriores, y esta vez también, con un grupo meta diferente. La reflexión sobre el procedimiento adoptado y los resultados obtenidos en las fases anteriores tuvo como consecuencia que, aun manteniendo la misma metodología de investigación, se hiciesen necesarios algunos ajustes en la programación o en ciertos instrumentos de investigación, con el objetivo de corroborar y, en la medida de lo posible, mejorar el impacto del entrenamiento estratégico en la destreza de expresión oral, en la competencia estratégica de los alumnos y en la competencia autónoma de docente y discentes.

Así pues, en esta parte se realizará un análisis de los resultados obtenidos a través de cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación y, posteriormente, se procederá a realizar una comparación de resultados entre sus dos fases¹¹⁸. Por último, se presentarán las conclusiones a esta segunda parte de la investigación, integrando los resultados referentes a la primera parte de la investigación.

7.1 Descripción del grupo meta

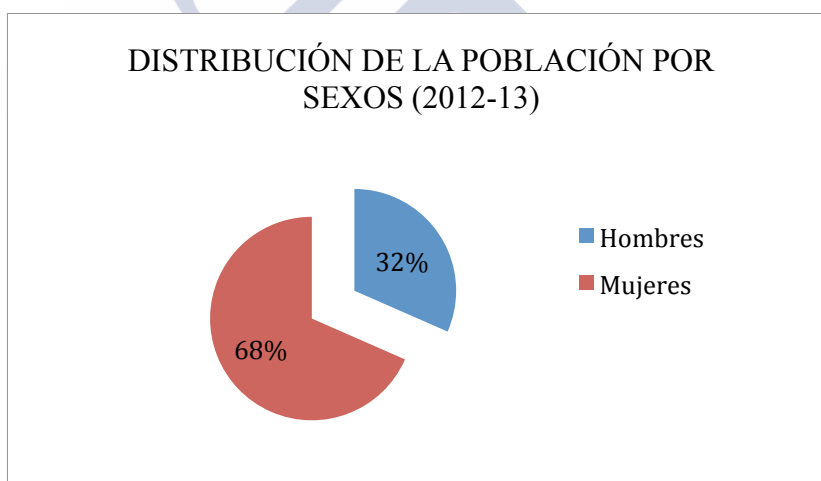
La información recogida, como en las fases anteriores, pretendía recabar datos para conocer mejor el perfil del alumnado y adaptar el plan de acción a sus necesidades. El cuestionario destinado a tal fin coincide en sus contenidos con el de la primera fase de la

¹¹⁸ Como se habrá comprobado en el capítulo 6 ya se ha efectuado el análisis comparativo de algunos instrumentos correspondientes a las dos fases – concretamente la evolución de la competencia comunicativa en la expresión oral y en la subcompetencia estratégica, recogidos a partir del epígrafe 6.4.6.

investigación, por lo tanto, se dará paso directamente al análisis de resultados sin aludir a su descripción¹¹⁹. El cuestionario se aplicó el 10 de octubre de 2012 (en la sexta sesión de clases del primer semestre del curso 2012-13) y se recogieron datos de un total de 19 alumnos.

7.1.1 Características socio-biográficas

De los 19 alumnos que participaron en el cuestionario, 13 de ellos eran mujeres y 6 hombres. El grupo de los hombres constituye un 32% del total, mientras que el de mujeres, el grupo mayoritario, constituye el 68% de la población. Se comprueba que los datos son muy similares a los de la primera fase del estudio, pues sigue predominando el número de mujeres sobre el de los hombres (63% de mujeres frente al 37% de hombres en la fase anterior).

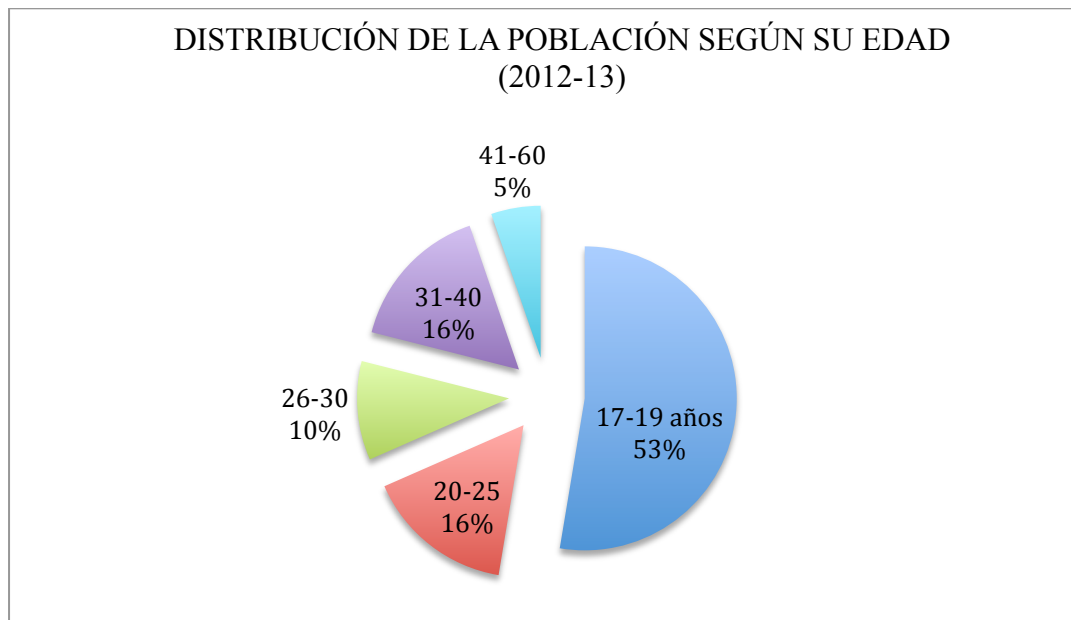


Gráfica 44. Distribución de la población encuestada según sexos (2012-13).

Al igual que en las fases anteriores, para calcular cuál era la franja de edad que predomina en este grupo, se dividió en cinco partes el espectro de las edades posibles en la clase (tal como se ha descrito en el apartado 6.1.1). Los resultados indican que el grupo que reúne una mayor cantidad de alumnos es el primero (referido a edades comprendidas entre los 17 y los 19 años y en el cual se cuentan 10 alumnos del total); a continuación hay dos

¹¹⁹ El enunciado original del documento está disponible en el anexo 1.

grupos con distribuciones semejantes, el primero (con edades entre los 20 y los 25) y el tercero (entre los 31 y 40 años), ambos con 3 alumnos en cada uno de ellos. El cuarto grupo (entre los 26 y 30 años) cuenta con 2 alumnos y el quinto (entre 41 y 60) solo con un alumno.

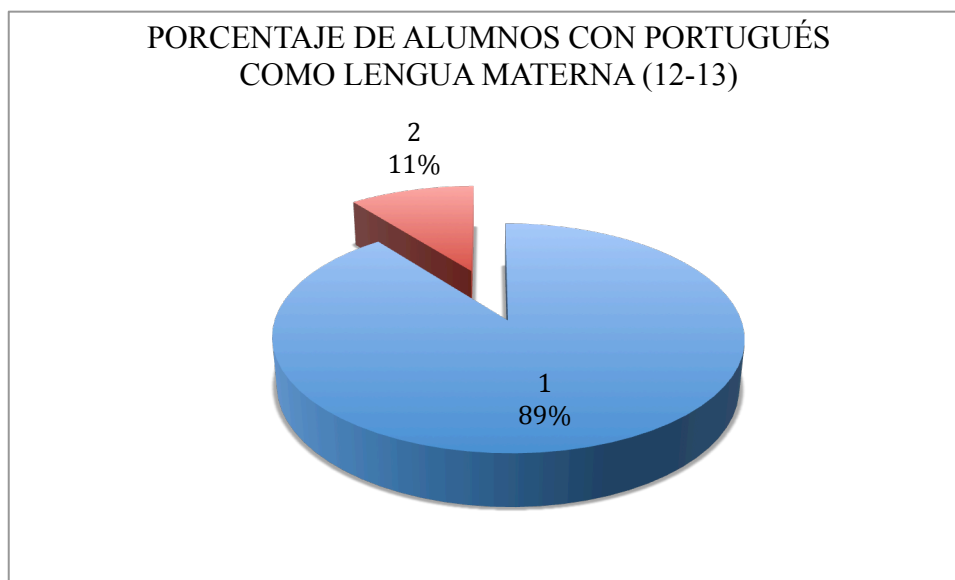


Gráfica 45. Distribución del alumnado por edades de acuerdo con los cinco grupos establecidos (2012-13).

De los 19 alumnos participantes, solamente uno de ellos tiene el estatuto de estudiante trabajador. Este dato contrasta con la población analizada en la primera fase del estudio, en la cual el 50% de los alumnos poseía esta condición. Este hecho había sido relacionado, en un principio, con la situación laboral en Portugal, donde la tasa de desempleo está constantemente en aumento y los alumnos buscan una alternativa laboral y complementaria con la realización de un segundo grado universitario. Debido a este fenómeno, para muchos de los discentes de esta titulación, este era su segundo grado. Sin embargo, esta situación no se mantiene en la población encuestada en el estudio del curso de 2012-13, pues la mayoría son alumnos que cursan su primera licenciatura. Este dato también se relaciona con la media de edad de este curso, pues la mayoría pertenece al primer grupo (de entre 17 y 19 años).

En este apartado se identificarán cuáles y cuántas son las lenguas de los alumnos participantes en la muestra. Los datos recogidos, como se muestra en la gráfica 46, indican

que la inmensa mayoría de los participantes en la muestra (17 de 19) tiene el portugués como lengua materna, lo cual constituye un 89% de alumnos con portugués como su primera lengua y un 11% con otras.



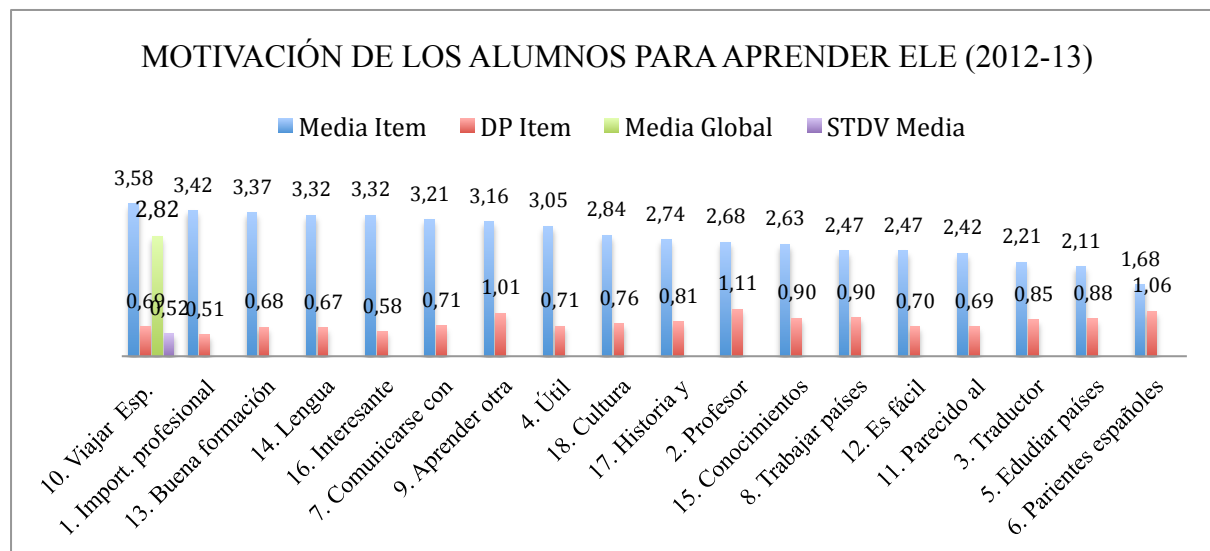
Gráfica 46. Porcentaje de alumnos con portugués como lengua materna (2012-13).

De entre los 19 alumnos, la media de lenguas extranjeras habladas, además del portugués, es del 2,50. Este dato revela que la mayoría de los alumnos se pueden considerar como multilingües, pues además de su lengua materna se consideran competentes en casi tres lenguas más. Esta cifra es similar a la recogida el curso anterior, aunque la media fue ligeramente superior (2,68). De nuevo, este dato también resulta relevante para esta investigación, pues puede indicar que con un conocimiento en lenguas extranjeras tan significativo, los alumnos que conforman esta muestra parten ya de un grado competencia autónoma elevado.

7.1.2 Motivación para aprender ELE

Este segmento del cuestionario (apartado C) es idéntico al utilizado en la primera fase de la investigación; por lo tanto, la descripción se centrará directamente en los resultados

relacionados con la motivación que manifiestan los alumnos para estudiar español. El análisis de la información recogida se ilustra también en la gráfica 47 donde se encuentran las medias por respuesta según la puntuación de los alumnos en cada ítem.



Gráfica 47. Principales motivaciones de los alumnos para estudiar español durante el curso 2012-13.

Los datos recogidos (organizados en una escala del 1 al 4), muestran que los aspectos más determinantes para este grupo de alumnos (con una puntuación situada entre los 3,56 y los 3 puntos y con las respuestas ordenadas de forma decreciente) son los siguientes: pretenden viajar a países de lengua hispana (pregunta 10), son conscientes de la importancia del español a nivel profesional (pregunta 1) y coinciden en que estudiar una lengua extranjera proporciona una buena formación (pregunta 13), además, consideran que es una lengua importante en el mundo (pregunta 14) y les parece interesante (pregunta 16); por último, quieren comunicarse con hablantes españoles (pregunta 7), valoran el aprender otra lengua (pregunta 9) y creen que será útil en otra profesión relacionada con el español (pregunta 4).

El siguiente intervalo (de 3 a 2,5 puntos) proporciona los siguientes resultados: en primer lugar, aparece reflejado el interés por la cultura española (pregunta 18), por la historia y la literatura española (pregunta 17); a continuación manifiestan la intención de querer ser

profesores (pregunta 2), y algunos alumnos expresan como condicionante el tener ya conocimientos previos en esta lengua (pregunta 15). En este segundo nivel de motivación se encuentra mayoritariamente un tipo de motivación intrínseca como el interés por la cultura, historia o literatura de la lengua meta y la integración con hablantes de dicha lengua; por otro lado, aparecen algunos aspectos más relacionados con factores extrínsecos, como la existencia de conocimientos previos de la lengua española o la utilidad de la misma para cuestiones como encontrar un empleo o comunicación en general.

Entre los 2,5 y los 2 puntos aparecen los siguientes tipos de motivaciones: con la misma puntuación se encuentran dos ítems, es una lengua que les resulta fácil (pregunta 12) y quieren trabajar en países de habla hispana (pregunta 8); es una lengua parecida al portugués (pregunta 11) o quieren ser traductores (pregunta 3). A continuación, quieren estudiar en países de habla hispana (pregunta 5). En este grupo también predominan las motivaciones de carácter intrínseco.

Como factores menos motivadores para el estudio del español (con una valoración inferior a los 2 puntos), los alumnos señalan algunos ítems de motivación intrínseca, como el hecho de tener familiares hispano-hablantes o españoles (pregunta 6). Estos resultados coinciden con el cuestionario de la primera fase del estudio.

Como conclusión a este apartado, se puede afirmar que donde aparecen las puntuaciones más altas son en los ítems relacionados con la motivación intrínseca, como el interés por integrarse y conocer la cultura de la lengua que estudian, y, por otra parte, cuestiones de carácter más práctico, instrumental o extrínseco, como el hecho de que el español es una lengua con prestigio social¹²⁰, que, a su vez, les puede proporcionar oportunidades laborales y, además, los estudiantes valoran la formación que les da el

¹²⁰ Ítem señalado en primer lugar en el cuestionario de la primera fase de la investigación.

conocimiento de otra lengua extranjera¹²¹. Como factores de menor importancia se encuentra el querer estudiar o trabajar en países de habla hispana o el hecho de que aprender español pueda ser considerado más fácil que otra lengua debido a su similitud con el portugués¹²².

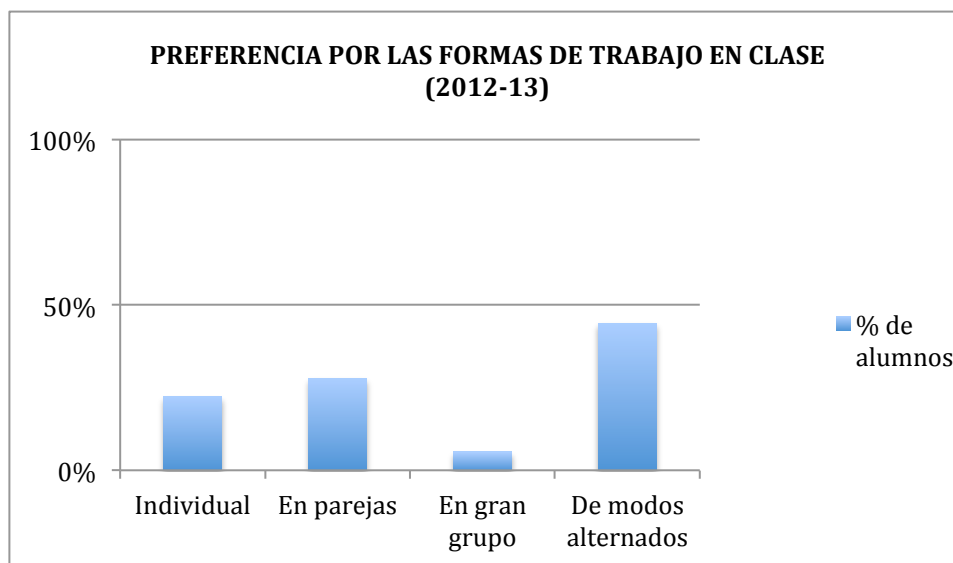
7.1.3 Hábitos de estudio

En el apartado cuarto del cuestionario se pretendía conocer de qué forma prefieren trabajar los alumnos en la clase, si optan por hacerlo de forma individual, en parejas, en pequeños grupos o de forma variada. En esta segunda fase se pudo comprobar que la mayoría de los alumnos¹²³ (con 8 respuestas que constituyen el 44% del total) prefieren diversificar la forma de trabajo en las clases, como se puede ver en la gráfica 48. A continuación, aparece como favorito el trabajo en parejas (5 respuestas, con un porcentaje de un 28%) y luego el trabajo individual (4 respuestas, con un 22% del total) y, por último, el trabajo en gran grupo resulta como el menos seleccionado (solo una respuesta, que constituye el 6% del total). Se comprueba que los datos coinciden con la gradación de preferencias expresada por el grupo de la primera fase de estudio (2011-12).

¹²¹ Elemento seleccionado en segundo lugar en el cuestionario de la fase anterior.

¹²² Ambas respuestas coinciden en la importancia dada por los alumnos que participaron en el cuestionario de la primera fase.

¹²³ Es necesario destacar que en esta parte del cuestionario uno de los alumnos ha señalado dos opciones (concretamente el alumno número 6), lo cual invalidaría sus respuestas y modificaría ligeramente los resultados finales.



Gráfica 48. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los alumnos que participaron en la segunda fase del estudio (2012-13).

7.1.4 Experiencia previa

Una vez que en el apartado 6.1.4 ya se han descrito los objetivos de esta parte del cuestionario, se procederá directamente a analizar los datos recogidos en la segunda fase de la investigación.

A. En la siguiente afirmación se detalla una secuencia que frecuentemente está relacionada con una metodología tradicional: “Primero [los docentes] presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica”. La media de las respuestas a esta pregunta ha sido de 3,32 puntos y dentro del conjunto de las respuestas, la que más se repite dentro de la escala es el 3, por lo tanto, se puede así interpretar que la mayoría de los estudiantes (un 57,9%) ha considerado que esta afirmación tiene lugar “frecuentemente” en sus experiencias de aula. Los resultados son similares a los recogidos en el estudio anterior, pues en ella la aplastante mayoría de los alumnos (un 78, 57%) reconoce esta secuencia como la más frecuente en su experiencia de clases.

B. El enunciado de la segunda pregunta “Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio” remite a la metodología del enfoque por tareas. La respuesta que más se repite dentro de la escala (moda) es la 2, lo cual equivale a “a veces”. Por otro lado, la media de respuestas es de un 2,63 y, en relación con el porcentaje de población que responde, se descubre que la mayoría de los alumnos, un 47,4% considera que esto sucede “a veces”. A su vez, un 42,1% cree que esto sucede “frecuentemente”. Los resultados del estudio anterior (2011-12) coinciden en señalar que gran parte de los alumnos, un 46,43%, afirma que esto sucede a veces, mientras que para un 39,29% es una práctica frecuente e incluso hay una minoría de cuatro alumnos (un 19, 29%) a quien les parece una práctica habitual. Se puede concluir que, según la interpretación de los alumnos, este procedimiento no es desconocido en las clases y que incluso se repite con cierta frecuencia.

C. “El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan”, en esta pregunta, concretamente, se hace referencia al papel pasivo del alumno que puede ser identificativo de metodologías de enseñanza tradicionales. La mayoría de los alumnos responde que esto sucede “a veces”, pues aquí se encuentran concentradas la mayoría de las respuestas, con un 47,4%, la media de respuestas en la escala es de un 1,84 y la que más se repite es un 2. El resto de las respuestas se concentra mayoritariamente en el “nunca”, con un 36,8%, lo cual indica que aunque a veces los alumnos puedan sentir que desempeñan un papel pasivo dentro de la clase, esto no es frecuente. Los resultados de la fase anterior son quizás más contundentes a este respecto, pues para la mayoría de los alumnos, un 46,43%, el papel del alumno nunca es pasivo, aunque un grupo considerable de los encuestados responde que esto puede suceder a veces (32,14%), y un grupo minoritario, de un 17,86% afirma que esto sucede frecuentemente.

D. En esta cuarta pregunta se hace referencia a la toma de decisiones compartida entre el profesor y los discentes, “las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a”, lo cual remite a un procedimiento más propio de las metodologías constructivistas. Entre los resultados de la segunda fase del estudio, la mayoría de los alumnos considera que esto solo sucede a veces (con un porcentaje de alumnos de un 52,6%), la media en la respuesta escalar es un 2,58 y la que más se repite es un 2. Sin embargo, un grupo bastante numeroso, formado por un 36,8%, cree que esto sucede “frecuentemente”. Los resultados del año anterior indican, de nuevo, una coincidencia, ya que el grupo mayoritario, constituido por un 57,14%, responde que esto acontece “a veces”. En contraste con lo anterior, un segundo y significativo grupo, formado por 11 alumnos (el 39,29%), responde que esta responsabilidad es “frecuentemente” compartida según su experiencia. Sobre esta cuestión se puede concluir que para los alumnos este procedimiento tiene lugar con cierta frecuencia aunque no siempre.

E. En la afirmación de esta pregunta se describe un procedimiento típico de las metodologías más tradicionales: “El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual”. En el estudio del curso 2012-13 los alumnos responden mayoritariamente (73,7%) que esto sucede “a veces”, mientras que un segundo grupo menos significativo (con un 15,8%) afirma que ocurre “frecuentemente”. En el estudio anterior (2011-12) las respuestas coinciden también con las anteriores, están fraccionadas en solo dos grupos, uno mayoritario, compuesto por 22 alumnos (81,48%), que afirman que esto sucede “a veces”. Por otro lado, para los restantes 5 alumnos y grupo minoritario (el 18,5%), esta cuestión sucede “frecuentemente”. Todo lo cual nos indica que en ciertas ocasiones esto puede ocurrir en las clases.

F. En el siguiente ítem aparece también una afirmación relacionada con metodologías conservadoras: “La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua”. En las respuestas del último estudio, el valor que

más se repite (la moda), es el 3, siendo la media de las respuestas un 2,42 y la mayoría de los alumnos (con un 52,6%) cree que esto sucede frecuentemente. Se manifiesta así cierta discrepancia en relación con las respuestas de la primera fase del estudio (2011-12), curso en el que la mayoría de los alumnos, un grupo formado por 16 (57,14%), considera que esta afirmación es cierta solo “a veces”. El resto de las respuestas están fraccionadas en las tres posibilidades restantes. Como conclusión a este apartado, se puede afirmar que, de hecho, los alumnos reconocen la explicación de contenidos declarativos como una de las actividades frecuentes del profesor, lo cual también es posible dentro de una metodología comunicativa, siempre que se combine con otros procedimientos.

G. “El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua”, aquí se hace referencia a la integración del conocimiento metacognitivo, procedimiento relacionado con metodologías comunicativas y, en las que se tiene en cuenta el diferente estilo de aprendizaje de cada alumno y se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Las respuestas del último estudio están concentradas entre el “a veces” y el “frecuentemente”, ambas con un 36,8%. La respuesta que más se repite (la moda), es el 2 y la media es un 2,26. Lo mismo sucede en el estudio anterior, la mayoría de las respuestas está dividida entre el “frecuentemente” (un 48,15%) y el “a veces” (44,44 %). De esta manera, se puede considerar que los alumnos identifican este procedimiento como algo cada vez más habitual en sus clases de lengua.

H. En esta cuestión se afirma que “el docente es el que toma las decisiones en el aula”. En el estudio de la segunda fase, la respuesta más repetida ha sido “frecuentemente” (con un porcentaje del 68,4), siendo la media de respuestas de un 2,8. Esto indica bastante claramente cuál es la perspectiva del alumno en relación a su margen de decisión en el aula. Se pueden relacionar estos resultados con la respuesta de la pregunta D, cuyo enunciado aludía a que “las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a”. En esta fase del

estudio, la respuesta mayoritaria considera que esto solo sucede a veces (con un porcentaje de alumnos de un 52,6%), aunque otro grupo formado por un 36,8% cree que esto sucede “frecuentemente”. Todo lo anterior, permite concluir, que las respuestas a ambas preguntas son coherentes, el alumnado manifiesta que frecuentemente las decisiones en el aula recaen exclusivamente en el docente. Si se comparan estos resultados de la pregunta H con los de la primera fase del estudio (2011-12), se descubre que las respuestas están segmentadas en tres grupos, siendo el mayoritario (formado por un 46,43% del total) el que contesta que esto acontece asiduamente. Existen otros dos grupos menores, que conforman el 25% del alumnado cada uno, en que los alumnos piensan que esto sucede “a veces” o “siempre”, lo cual no se corresponde exactamente con los datos recabados en la última fase de estudio. La información de esta pregunta correspondiente a la primera fase del estudio contrasta con las respuestas de la pregunta D, en la que la mayoría (57,14%) afirma que la toma de decisiones conjunta se realiza “a veces”. En resumen, los datos indican que según la percepción de los alumnos, es frecuente que sea el profesor, de forma unilateral, el que tome las decisiones, aunque en algunas ocasiones los alumnos también participen.

I. “Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales”. Esta propuesta se refiere a la selección de contenidos integrados al mismo nivel (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales), lo cual constituye un procedimiento asociado a la programación de metodologías comunicativas. La respuesta más repetida en la segunda fase del estudio es la 3, que corresponde a “frecuentemente”, siendo la media de respuestas también un 3. Por consiguiente, la mayoría de respuestas se concentran en esta parte de la escala con un 57,9%. Estos datos coinciden con la fase de estudio anterior, cuya respuesta mayoritaria fue también “frecuentemente” con un 50%. En relación con este aspecto de la programación los datos arrojan unanimidad en el sentido de poder afirmar que es frecuente la presentación de contenidos diversificados de manera integrada.

J. Por el contrario, la afirmación de esta pregunta, entendida literalmente, está relacionada con metodologías más conservadoras: “la evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre”. Según un enfoque metodológico más tradicional, la evaluación se realiza exclusiva y mayoritariamente de forma sumativa, no para evaluar el proceso sino el producto, y se centra exclusivamente en contenidos léxicos y gramaticales. La media en las respuestas obtenidas en la segunda fase del estudio es de un 3,29 y la opción más repetida ha sido también la respuesta 3 de “frecuentemente” que concentra a un 50% de la población entrevistada. Un segundo grupo significativo ha respondido “siempre” con un 38,9% de respuestas, dato que revela que la mayoría de los alumnos asocian estas prácticas con una evaluación basada más en el producto que en el proceso. De cualquier forma, tal y como está formulada la pregunta, podría considerarse que la evaluación del proceso también es una respuesta válida. Tal vez, si el enunciado incluyese una pequeña modificación podría resultar menos ambiguo, por ejemplo: “la evaluación mide *exclusivamente* los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre”. Tal como estaba en el enunciado, se entiende que se puede asociar con una metodología tradicional, pero no deja de ser válida en una metodología comunicativa. En la fase anterior del estudio, la percepción mayoritaria de los alumnos coincide con la de la última fase, pues un 53,57% de los alumnos cree que esto sucede “frecuentemente”.

K. La presente afirmación “la actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua”, explicita que uno de los papeles del docente es reproducir en el aula situaciones reales de comunicación para que los alumnos puedan aprender de forma significativa. En la segunda fase del estudio, la respuesta más repetida ha sido la 3, correspondiente a “frecuentemente” en la escala, con un 47,4% de la población, sin embargo, la media de todas las respuestas ha sido un poco inferior, un 2,68. Pero un segundo

grupo también significativo, 42,1%, afirma que esto solo sucede “a veces”. En la primera fase del estudio, el grupo mayoritario de respuestas, con un 64,29%, opina que esto sucede frecuentemente. Se puede concluir que según la perspectiva de los alumnos es frecuente que el docente incluya en sus programaciones situaciones de práctica real en las clases.

L. El objetivo de este apartado trataba de conocer la perspectiva de los alumnos sobre la integración de destrezas a través de la siguiente afirmación: “Se da mucha importancia a desarrollar las destrezas por igual (producción e interacción oral, expresión y comprensión escrita, comprensión auditiva)”¹²⁴. En la segunda fase del estudio, la respuesta más repetida ha sido la 4, “siempre”, con un 36,8% de la población. La media de respuestas ha sido de un 3,05, aunque la desviación típica es más alta que en el resto de las respuestas, con un 0,85, que si bien no supera el 1%, indica que la población mantiene una tendencia más dispersa que en otras respuestas. Este fenómeno se evidencia en que otros dos grupos significativos están divididos entre la respuesta “frecuentemente” y “a veces”, con un 3,6 en ambos. En la primera fase del estudio, las respuestas divergen un poco de las de la segunda fase, ya que la mayoría de los alumnos (14, constituyendo un 50%) responde que es frecuente que esto suceda según su experiencia. El restante 50% de los alumnos está casi equitativamente distribuido entre el “a veces” y el “siempre”. Después de analizar los datos de las dos fases se puede afirmar que desde la perspectiva de los estudiantes es frecuente que en la programación de las clases se trabajen de manera integrada las principales destrezas, lo cual se aproxima también a las metodologías comunicativas.

¹²⁴ El MCER (2001) alude a una tipología de actividades comunicativas de la lengua que recoge las cuatro destrezas clásicas e incluye nuevas tipologías: comprensión, expresión, interacción y mediación.

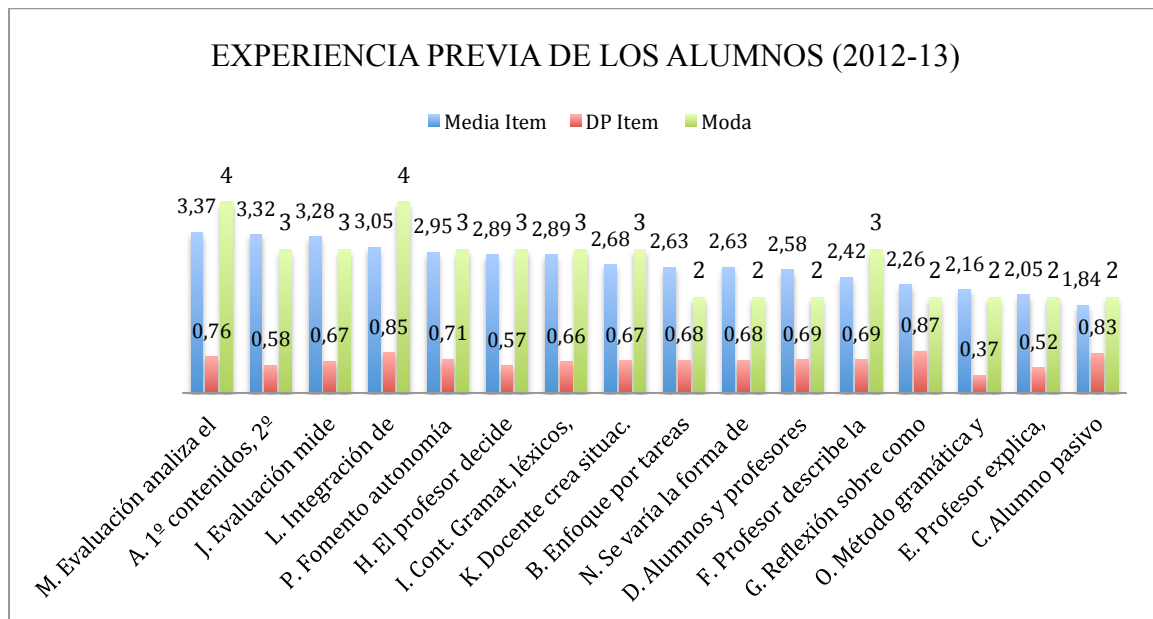
M. Esta pregunta se refiere de nuevo a la evaluación como reguladora del proceso, se enfoca ahora desde una perspectiva comunicativa: “La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje”. En la segunda fase del estudio la respuesta más utilizada ha sido la 4, que corresponde a “siempre”, con una concentración de población de un 52,6%, y la media de respuestas se sitúa en un 3,37 (moda). Este dato también alude a una agrupación significativa de respuestas en el apartado de “frecuentemente” con un 31,6% de la población.

En la primera fase del estudio la mayor parte de los alumnos respondió que esto es verdad “frecuentemente”, con un 46,43% de las respuestas. Este resultado se contrapone al encontrado en el apartado J, con la afirmación de que “la evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre”, en el cual los alumnos respondieron mayoritariamente (53,57%) con “frecuentemente”. Los resultados de esta pregunta se podrían interpretar con el uso mixto que se hace de la evaluación, tanto del proceso como del producto en las metodologías a las que están habituados los alumnos.

N. “Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo”. La respuesta más repetida en la segunda fase de este estudio es la que se refiere a “a veces”, la segunda dentro de la escala del 1 al 4, con una media de respuestas que alcanza el 2,63. Más concretamente, el 47,4% de la población ha respondido que el tipo de trabajo social en el aula varía “a veces”, pero otra parte significativa de los alumnos opina que esto tiene lugar “frecuentemente”, con un porcentaje también elevado, 42,1%. Esto coincide relativamente con las respuestas recogidas en la primera fase del estudio, aunque en la primera fase las respuestas fueron más contundentes, pues la mayoría de los alumnos (compuesta por 17 individuos y un 60,71%) afirman que se varía “frecuentemente”. Todo lo cual confluye con procedimientos practicados en los enfoques comunicativos.

O. Esta afirmación se relaciona con la aplicación de metodologías de corte tradicional y las respuestas a “Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos” en la segunda fase del estudio se encuentra concentrada en la opción de “a veces”, lo cual es perceptible a través de dos parámetros: por un lado, en la media de respuestas con un 2,16 y, por el otro, en el porcentaje de población que ha respondido a este ítem de la escala, con un 84,2%. Sin embargo, en la primera fase del estudio, las respuestas se hallaban más fragmentadas. El grupo mayoritario aparecía en el apartado de “a veces”, conformado por 20 alumnos que suponían el 71,43%. Así pues, se concluye que, aunque no de manera muy representativa, este tipo de actividades todavía sigue presente en la experiencia previa de los alumnos de lenguas extranjeras.

P. “Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma”, bajo este enunciado, se pretendía que los estudiantes reflexionasen sobre una de las premisas de las enseñanzas comunicativas y humanistas. En la segunda fase del estudio la respuesta más repetida fue la 3 (en la escala del 1 al 4 y correspondiente a “frecuentemente”), con una media de 2,95 y un porcentaje de población de un 52,6% en este grupo. El resto de las respuestas se hallan distribuidas en el grupo de “a veces” con un 26,3% y en el grupo de “siempre” con el 21,1%. En la primera fase del estudio, el 50% de los alumnos (14 alumnos) observa que es “frecuente” el desarrollo de pedagogías para la autonomía en sus clases de lengua extranjera. El resto de los alumnos se encuentra dividido en el “a veces” y el “siempre”, como en la segunda fase del estudio. Se concluye que la perspectiva de los alumnos en ambas fases de la investigación es que de una manera frecuente se llevan a la práctica procedimientos para desarrollar la autonomía del alumnado.



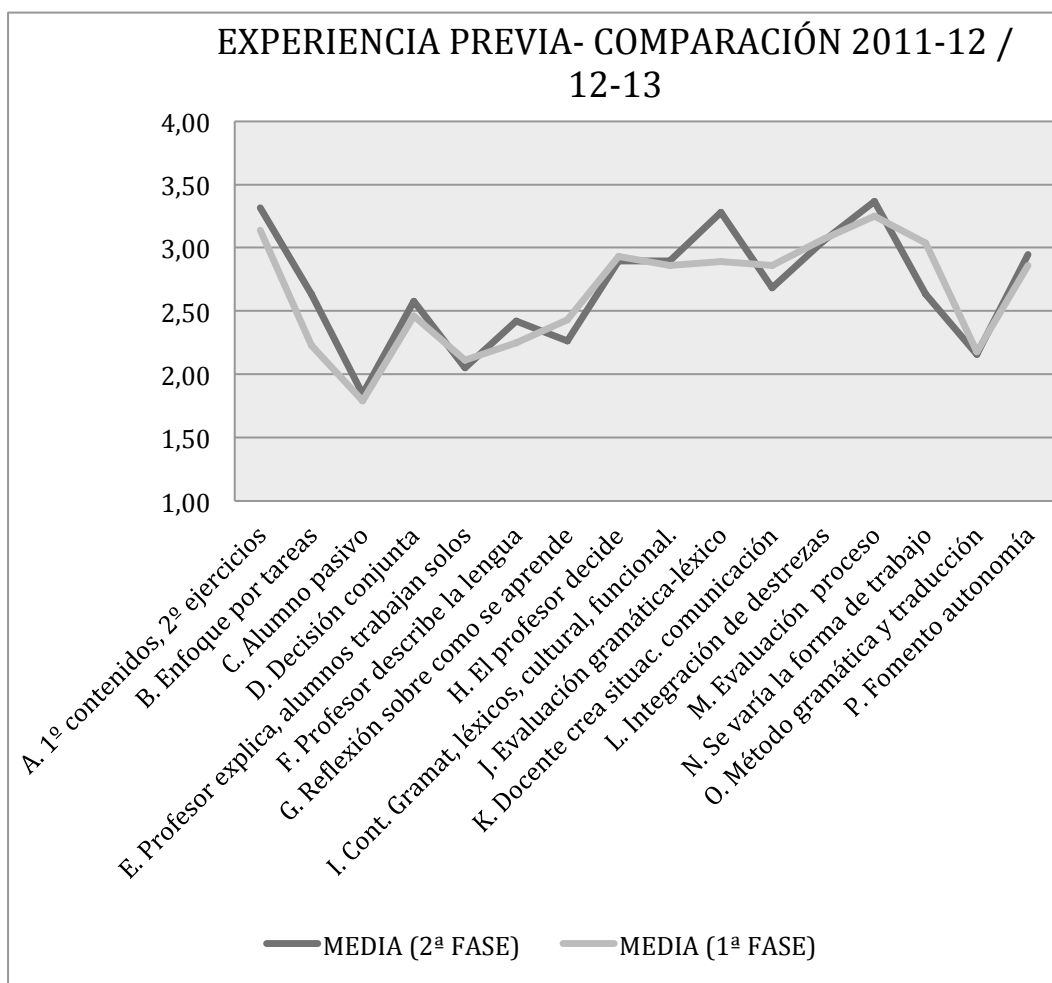
Gráfica 49. Experiencia previa de los alumnos en relación al aprendizaje de LEs (2012-13).

La gráfica 49 muestra las medias y modas obtenidas en cada respuesta de esta parte del cuestionario, lo cual ayudará a realizar una síntesis de los resultados, analizando las medias más bajas y las más altas. En primer lugar, las puntuaciones más bajas se dirigen hacia la consideración del alumno como objeto pasivo dentro de la clase (pregunta C), con un 1,84 y de modo creciente le da continuidad la pregunta E, referida a un procedimiento en el que primero el profesor explica los contenidos y luego los alumnos trabajan solos. Ambas preguntas hacen referencia a una metodología tradicional y las respuestas de los alumnos constatan que la percepción que tienen de su experiencia previa como estudiantes no suele ser esta. En el polo opuesto, las preguntas con la media más alta (3,37) corresponden a la pregunta M, que alude a la función de la evaluación como reguladora del proceso de aprendizaje, lo cual remite a una metodología comunicativa; a continuación la pregunta A (con una media de 3,32) que se refiere al procedimiento de presentar primero los contenidos y luego realizar ejercicios. Esta sería una afirmación más relacionada con metodologías tradicionales, tal como la pregunta J, (con una media de 3,28) que aparece en tercer lugar y en sentido descendiente, y que afirma que la evaluación mide el conocimiento de la gramática

y el léxico (véase la explicación que se ha hecho anteriormente sobre la ambigüedad de esta pregunta), que, tal como está, se relaciona más con una metodología conservadora. Por último, dentro de las medias que superan el 3 (con un 3,05), se encuentra la pregunta que afirma que se practican las principales destrezas de forma integrada, lo cual vuelve a señalar una metodología comunicativa.

7.1.4.1 Conclusiones generales sobre la experiencia previa de los alumnos

En ambas fases de la investigación los resultados del cuestionario indican que los alumnos están frecuentemente en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos, como es el de propiciar situaciones de comunicación real en el aula, el trabajar de forma integrada las principales destrezas (expresión y comprensión oral y escrita) y contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales), y promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (frecuente en el desarrollo de pedagogías para la autonomía). En la gráfica 50 se ilustran los resultados comparativos en las dos fases de investigación.



Gráfica 50. Comparación de resultados sobre las percepciones metodológicas de los alumnos (2011-12 y 12-13).

Sin embargo, un análisis detallado de los datos también sugiere que lo anterior coexiste con algunos aspectos característicos de metodologías conservadoras, como los siguientes:

- 1) Los alumnos reconocen que el diseño de las secuencias didácticas responde frecuentemente a modelos en los que primero el profesor presenta contenidos relacionados con el conocimiento declarativo y el funcionamiento de la lengua; luego surgen actividades de práctica controlada y, finalmente, se dedican a la producción, enfatizando que en algunas ocasiones “se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos”. Esta información es relevante para esta

investigación, pues entiendo que la tradición educativa condiciona en cierta medida los estilos de aprendizaje de los alumnos y, partiendo de esa base, se podrán diseñar secuencias de actividades basadas en el proceso y orientadas a la comunicación, pero manteniendo también una atención específica a la forma (lo cual no contradice los procedimientos de los enfoques comunicativos y constructivistas).

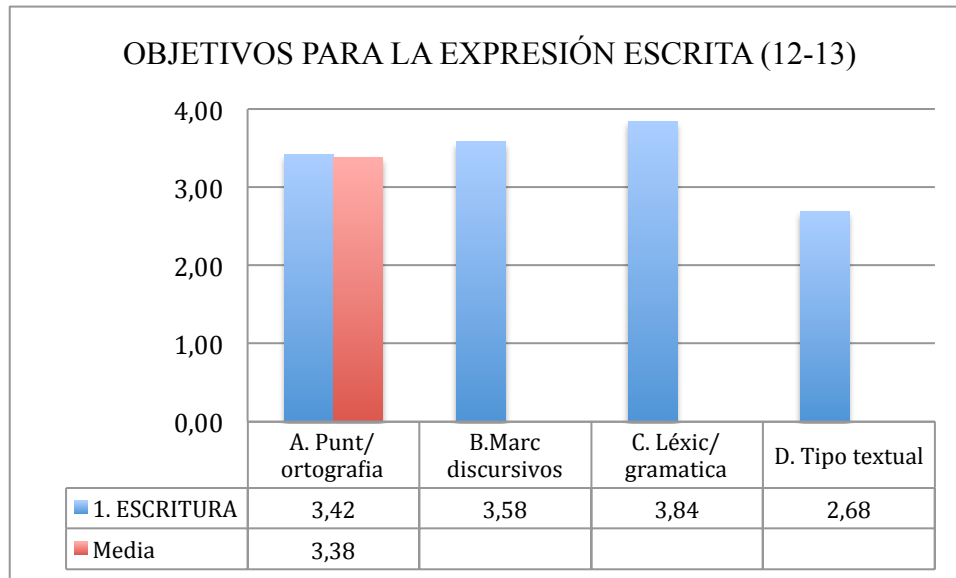
- 2) En la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones en el aula, aunque en algunas ocasiones los alumnos también participan de forma activa en el acuerdo. Por otro lado, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases (aunque un porcentaje menos significativo piensa que esto puede suceder a veces).
- 3) Según las apreciaciones de los alumnos, se varía la forma de interacción en el aula, aunque algunos creen que predomina la forma de trabajo individual.
- 4) Y por último, la percepción de la mayoría de los alumnos sobre la función de la evaluación es que frecuentemente esta sirve para evaluar el producto y se centra exclusivamente en contenidos léxicos y gramaticales. Como se ha mencionado anteriormente, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas, estas se podrían interpretar como que se hace un uso mixto de la evaluación, tanto de manera continua y formativa como sumativa.

En definitiva, se descubre una metodología de enseñanza híbrida, con algunos aspectos que deberían evolucionar hacia los enfoques más constructivistas y humanistas (como es el papel preponderante del docente en la clase), aunque, como se ha dicho anteriormente, haya un claro predominio de procedimientos y diseños comunicativos.

7.1.5 Objetivos de aprendizaje (2012-13)

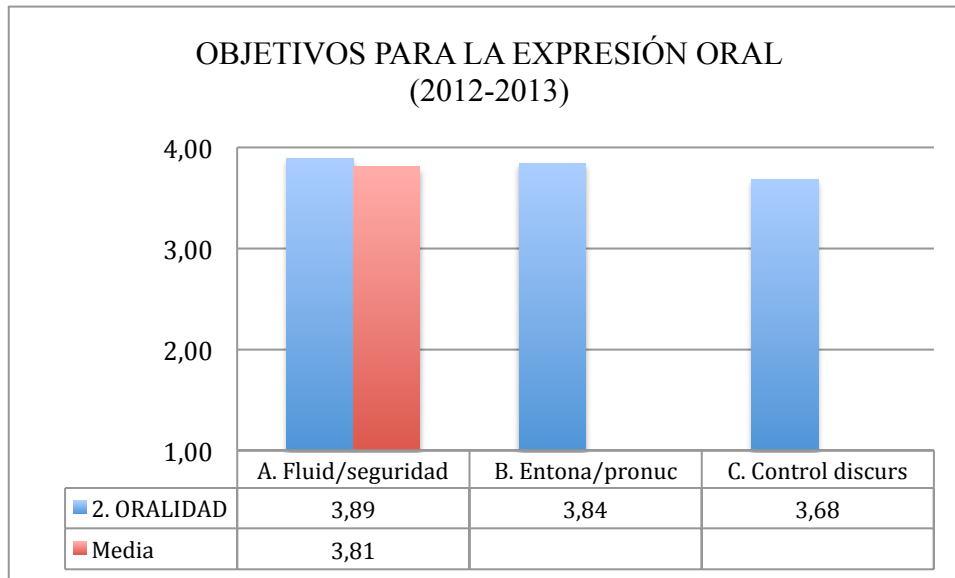
Tal como se ha descrito en el epígrafe 6.1.5, el apartado F del cuestionario pretende que los alumnos reflexionen sobre sus principales objetivos para aprender una lengua extranjera, relacionados específicamente con las principales destrezas, contenidos, procedimientos y gestión de su aprendizaje para mejorar los resultados en esta UC. En el apartado acabado de mencionar se explicaba que en este ítem se transformaron las preguntas abiertas en cerradas y, consecuentemente, del método de análisis cualitativo se pasó al cuantitativo. En el anexo 1 se muestra el resultado final de esta parte del cuestionario (2012-13). Como se puede apreciar, la estructura de la pregunta es la misma: primero se pregunta por los objetivos relacionados con las principales destrezas, contenidos y nota final de la asignatura (preguntas de la 1 a la 7) y en la pregunta 8 se recogen datos sobre los procedimientos a seguir. Se utilizó una escala del 1 al 4 en la que la respuesta 1 atribuía el valor de “nada importante” a un determinado ítem del cuestionario, 2 “relativamente importante”, 3 “importante” y 4 “muy importante”.

Los aspectos que la mayoría de los alumnos pretenden mejorar en la destreza de expresión escrita (pregunta 1 de este apartado), tal como se puede ver en la gráfica 51, son primero “los conocimientos de léxico y gramática”, con un media de respuestas de un 3,84, le sigue la intención de mejorar el uso de marcadores discursivos (con una media de un 3,58) y luego pretenden “Mejorar la puntuación y ortografía” (con una media de respuestas de un 3,42). El aspecto al que confieren menor importancia dentro de este grupo, a tenor de la media obtenida (2,68), es el apartado de “conocer mejor las diferencias entre las diferentes tipologías textuales (carta formal, informal, correo electrónico, etc)”. La media de todos los elementos anteriores se sitúa en un 3,38 (en la escala del 1 al 4), lo cual indica que mejorar en la destreza de expresión escrita es uno de los objetivos importantes para los alumnos de esta fase de estudio.



Gráfica 51. Valoraciones del alumnado en relación con los objetivos para la destreza de expresión escrita (2012-13).

Pasando a la segunda pregunta de este apartado, la expresión oral, como se aprecia en la gráfica 52, es la forma de expresión que presenta los valores medios más elevados (un 3,81 en la escala del 1 al 4). El aspecto que más les preocupa mejorar es “la fluidez y seguridad en el discurso oral”, con una media del 3.89; a continuación, le dan importancia a “Mejorar la entonación y pronunciación” (con una media de respuestas del 3,84) y, en último lugar, pero con una media superior al 3 (3,68) se encuentra el objetivo de “Mejorar los mecanismos de control sobre el discurso oral”. Es importante destacar que los resultados de esta parte del cuestionario confirman que los objetivos marcados para este proyecto de investigación son coherentes con los objetivos de los alumnos.



Gráfica 52. Objetivos de los alumnos en relación con la destreza expresión oral (2012-13).

La tercera pregunta se centraba en la comprensión auditiva y los alumnos le concedieron más importancia a una correcta interpretación del discurso (con una media de respuestas del 3,16), mientras que era algo menos relevante la identificación de las variedades dialectales de la lengua (con una media del 2,79). Los resultados sobre este apartado muestran una media del 2,97, lo cual sugiere que este es un factor que les preocupa, pero no tanto como las destrezas de producción.

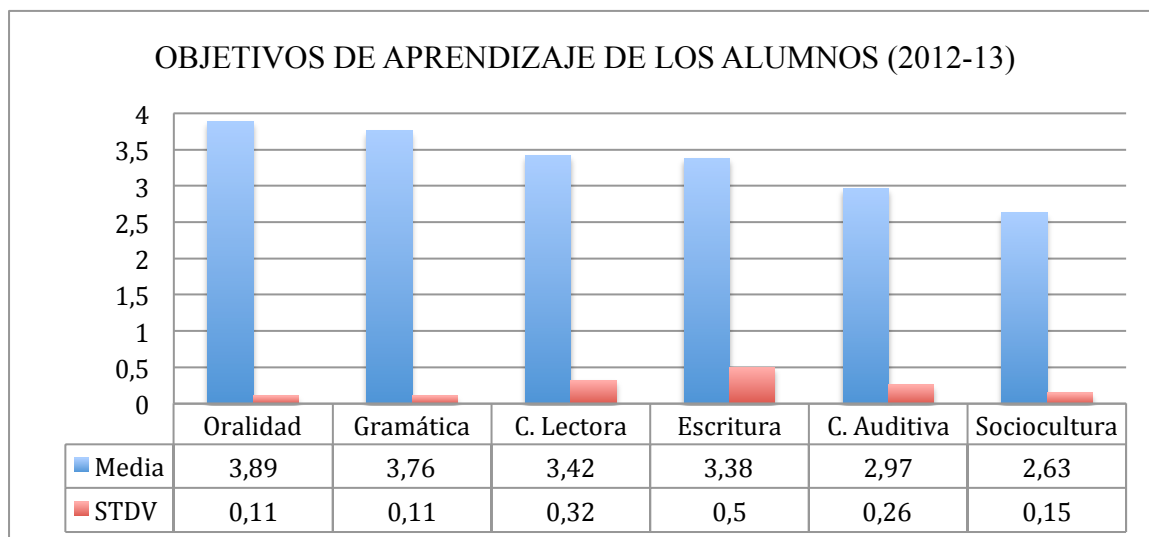
En la cuarta pregunta se interroga a los alumnos sobre cuatro dimensiones que pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora, por un lado desarrollar “la fluidez en la lectura” (aspecto que recibe la media más alta de este grupo, 3,63 y se convierte, por lo tanto, en el ítem al que los alumnos le conceden más importancia dentro de esta destreza), a continuación “mejorar la interpretación y comprensión de los textos” (con la tercera media más alta, 3,53), luego “recurrir menos al diccionario” (ha sido la media más baja de este grupo, un 2,95) y, por último, “desarrollar la competencia gramatical y léxica” para mejorar esta destreza (aspecto al que le han conferido el segundo grado de importancia dentro de este grupo, con un 3,58 en la escala del 1 al 4). La media de las respuestas de este apartado ha sido de un

3,42, lo cual revela que es una destreza sobre la que los alumnos tienen altas expectativas de mejora, si bien no es su principal preocupación.

En la quinta pregunta se reflexionará sobre la importancia de mejorar la subcompetencia gramatical, siguiendo dos procedimientos: mejorando “la comprensión y aplicación de reglas gramaticales” (con una media de respuestas del 3,68) y alcanzando “un mayor dominio de los tiempos verbales” (cuya media ha sido del 3,84, la más alta de las dos opciones). La media de respuestas de esta pregunta también ha sido alta, con un 3,76, valoración que indica que los alumnos, después de la expresión oral, le conceden bastante importancia a este ítem.

Por último, en la sexta pregunta se les pide a los encuestados que estimen la importancia de los contenidos socio-culturales relacionados con los países hispano-hablantes, concretamente sobre los conocimientos de “la sociedad actual” y sobre “tradiciones culturales”. El primer aspecto alcanzó una media de 2,74 y el segundo 2,53, lo que revela que los alumnos le confieren un nivel de importancia medio. En la gráfica 53, se pueden ver de manera ordenada las medias alcanzadas en cada uno de los ítems de esta parte del cuestionario. Se advierte que en esta segunda fase de la investigación sus objetivos se dirigen en primer lugar a mejorar la oralidad, luego a reforzar el dominio de contenidos gramaticales y en tercer lugar a reforzar la comprensión lectora, aunque la expresión escrita se sitúa en cuarto lugar, con una media muy similar. En último lugar, aparece la comprensión auditiva y los contenidos socio-culturales¹²⁵.

¹²⁵ Al examinar el cuestionario desde cierta perspectiva, resulta evidente que, para un trabajo futuro, algunos de los parámetros que remiten a cuestiones principales (la competencia gramatical, destrezas, etc), podrían optimizarse con preguntas más dirigidas hacia el aprendizaje inductivo y procesual, el desarrollo de la competencia intercultural, etc.



Gráfica 53. Principales objetivos de aprendizaje del alumnado durante el curso 2012-13 en la asignatura de ELE.

Continuando con el análisis de otra de las preguntas del cuestionario, concretamente la pregunta 7 de este apartado, en la que se insta a los alumnos a que especifiquen qué clasificación pretenden alcanzar al final del semestre (según el baremo del 1 al 20 utilizado en la enseñanza portuguesa), pudiendo optar por un *aprobado* (entre un 10 y un 13), un *notable* (entre un 14 y un 17), un *sobresaliente* (entre un 18 y un 20) o la opción de “*no sabe*”. La tabla 29 muestra los resultados distribuidos de la siguiente manera:

| CLASIFICACIÓN FINAL QUE ESPERAN ALCANZAR EN LA UC (2012-13) | | |
|---|------------------|-----|
| Escala | Nº de respuestas | % |
| • Notable (14-17) | 16 | 84% |
| • Aprobado (10-13) | 2 | 11% |
| • Sobresaliente (18-20) | 1 | 5% |
| • Sin opinión | 0 | 0% |

Tabla 29. Nota final que los alumnos pretenden alcanzar al final de la UC (2012-13)

A juzgar por los datos de la tabla 29, la mayoría de los alumnos (un 84%) pretende alcanzar un *notable* como nota final de esta asignatura (entre un 14 y un 17), lo cual refuerza

la idea de que están motivados para realizarla y de que probablemente sienten que su preparación está siendo adecuada para alcanzar unos resultados satisfactorios.

En la última pregunta del apartado F se pide a los alumnos que especifiquen cuántas horas de estudio van a dedicar por semana para alcanzar sus objetivos en esta asignatura. La tabla 30 ilustra de forma esquemática los datos recogidos.

| NÚMERO DE HORAS QUE VAN A DEDICAR AL ESTUDIO DE ELE POR SEMANA (2012-13) | | |
|---|---------------|-----|
| Escala | Nº de alumnos | % |
| • Entre 3h y 2h | 7 | 37% |
| • Sin opinión | 6 | 32% |
| • Entre 5h y 4h | 4 | 21% |
| • Menos de 1h | 2 | 11% |
| • 6h ó + | 0 | 0% |

Tabla 30. Organización del número de horas de estudio para la UC (2012-13).

Como se desprende de la información presentada en la tabla anterior, los resultados son bastante heterogéneos, pues el grupo más numeroso de alumnos (un 37%) indica que piensa dedicarle entre 3 y 2 horas de estudio por semana a esta asignatura. Sin embargo, el segundo grupo con mayor peso es el que manifiesta que “no tiene opinión” a este respecto (constituido por un 32% del total del grupo). Hay un tercer grupo, formado por un 21% de alumnos, que indica que le dedicará entre 5 y 4 horas por semana.

7.1.6 Síntesis comparativa entre la formulación de objetivos de ambas fases de la investigación

Para empezar, me referiré a la formulación de objetivos relacionados con el foco de esta investigación, la destreza de expresión oral, donde se comprueba que en ambas fases los grupos entrevistados coinciden en que deben desarrollar, en primer lugar, la fluidez y

seguridad en su discurso y, luego, mejorar la pronunciación y entonación del mismo. En la segunda fase se hace referencia también a mejorar los mecanismos de control de esta destreza.

En lo que respecta a los contenidos gramaticales, en ambas fases los alumnos se preocupan por la comprensión de las reglas de gramática en general y, específicamente, por el dominio de los tiempos verbales. En la segunda fase destaca la posición relevante que ocupan los contenidos gramaticales en la secuencia de prioridades de los alumnos, antes de la comprensión y expresión escrita. Sobre esta última destreza hay cierta discrepancia entre las dos fases de la investigación, pues en la primera los alumnos mencionan como prioridad la “disminución de errores ortográficos y de puntuación”, mientras que los de la segunda priorizan “los conocimientos de léxico y gramática”. Curiosamente en la segunda fase de la investigación el aspecto al que confieren menor importancia dentro de la expresión escrita es conocer mejor las diferencias entre las diferentes tipologías textuales. En la destreza de comprensión auditiva los objetivos coinciden en las dos fases: a) se proponen mejorar la interpretación y la atención sobre el discurso y, b) identificar las variedades lingüísticas del español. En cuanto a la comprensión lectora pretendían “mejorar la capacidad de lectura” y, derivado de lo anterior, ampliar su alcance de vocabulario y ser capaces de distinguir expresiones portuguesas de las españolas. En la segunda fase le dan prioridad a mejorar la fluidez en la lectura y luego coinciden con la fase anterior en mejorar la interpretación y comprensión de los textos. Los objetivos relacionados con los contenidos socio-culturales en ambas fases se centran en temas como la actualidad, sociedad, cultura y tradiciones. Y, por último, en lo que concierne a sus objetivos sobre la clasificación final de esta asignatura, en ambas fases el grupo más numeroso de estudiantes espera alcanzar entre un 15 y 17 sobre 20 (equivalente a un notable).

7.1.7 Destrezas que los alumnos necesitan mejorar (2012-13)

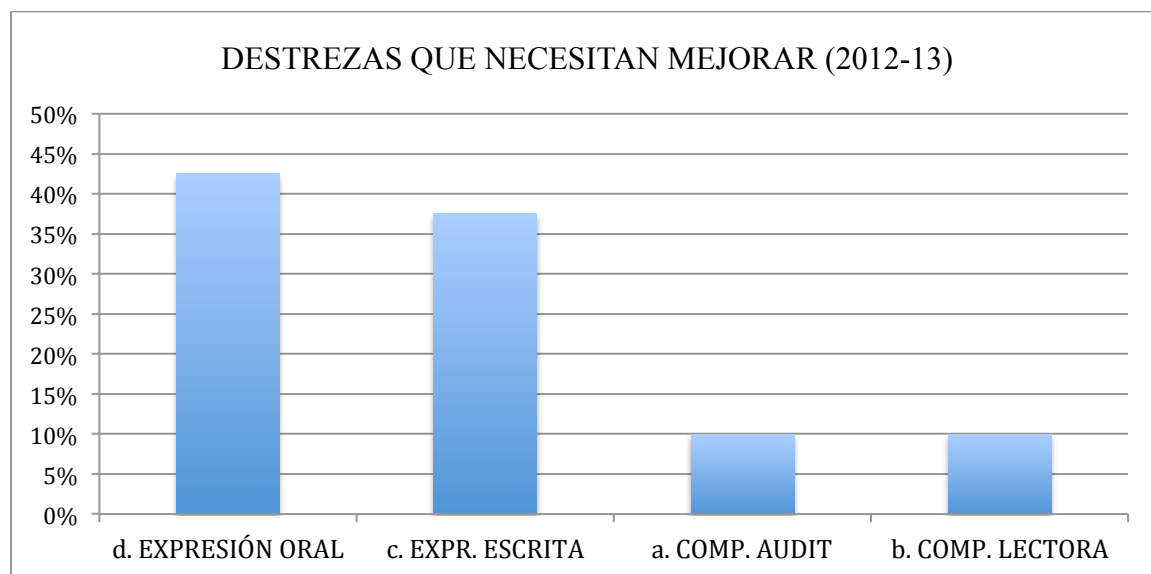
De forma complementaria al apartado anterior, el apartado G pretende que los alumnos identifiquen cuáles son sus necesidades de aprendizaje por destrezas. Antes de describir los resultados, se señalará que en las instrucciones de esta pregunta no se especificaba cuántas opciones era posible señalar y, por ese motivo, gran parte de los alumnos optó por escoger varias respuestas, tal como se puede apreciar en la tabla 31. Concretamente, el grupo mayoritario (un 47,4%) optó por dos respuestas y el siguiente grupo más significativo, formado por un 26,3% de los alumnos, optó por seleccionar cinco ítems.

| Nº Respuestas seleccionadas | Nº alumnos | % |
|--------------------------------------|------------|-------|
| Respuestas con 2 ítems seleccionados | 9 | 47,4% |
| Respuestas con 1 ítems seleccionado | 5 | 26,3% |
| Respuestas con 3 ítems seleccionados | 3 | 15,8% |
| Respuestas con 4 ítems seleccionados | 2 | 10,5% |

Tabla 31. Número de ítems seleccionados por los alumnos en esta pregunta.

Constatando los resultados obtenidos en la pregunta relacionada con los objetivos de aprendizaje, esta parte del cuestionario pone de manifiesto que el porcentaje más elevado de los alumnos (un 42,5%), de un total de 19, indica que pretende mejorar en la destreza de expresión oral. Los datos de la primera fase del estudio (2011-12) son muy similares, pues la percepción de la mayoría de los alumnos, compuesta por un 43% del total (22 alumnos), hacía referencia a su necesidad de mejorar su expresión oral. A esto le sigue la destreza de expresión escrita, al igual que en la primera fase del estudio, con un 37,5% (2012-13) y un 33% (2011-12). Por otro lado, las destrezas de comprensión, tanto auditiva como lectora, son de nuevo las que los alumnos definen como menos urgentes en sus necesidades. En el curso 2011-12 había un 14% de alumnos que querían mejorar su comprensión auditiva y un 10% de alumnos en el curso de 2012-13, mientras que los alumnos que afirman que quieren mejorar

su comprensión lectora en ambas fases del estudio (11-12 y 12-13) constituyen solo un 10%. Así pues, los datos que aparecen en la gráfica 54 ilustran que, según un análisis de necesidades de los alumnos, se debe dar prioridad a las destrezas de producción (primero a la destreza de expresión oral y luego a la de expresión escrita), información que condicionó el diseño programático del curso.

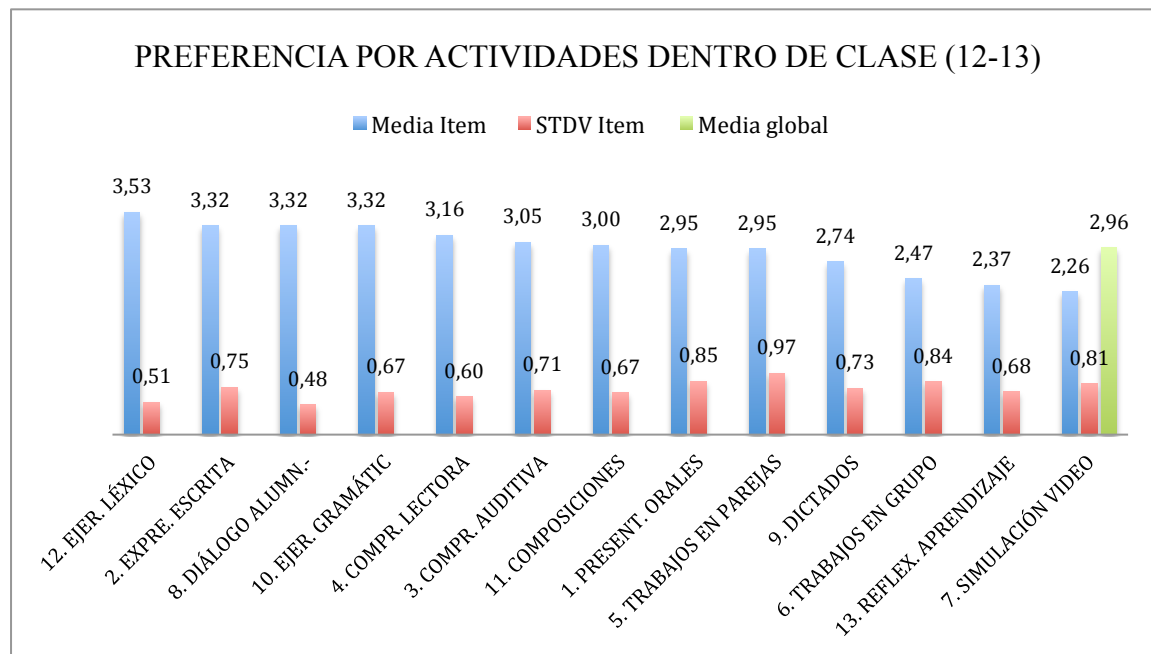


Gráfica 54. Destrezas que los alumnos pretenden mejorar en la segunda fase del estudio (2012-13).

7.1.8 Actividades preferidas dentro de clase

El apartado H de este cuestionario tenía por objetivo conocer las preferencias de los alumnos en relación con las actividades que se realizan dentro del aula. A través de la pregunta “¿Qué tipos de actividades que se realizan en clase te parecen más útiles y motivadoras?”, los alumnos tuvieron que responder a 14 enunciados optando, de nuevo, por uno de los elementos pertenecientes a una escala del 1 al 4, en la que 1 quiere decir que una determinada actividad no les parece “nada” motivadora, 2 “algo”, 3 “bastante” y 4 “mucho”. Como se puede apreciar en el anexo 1 los enunciados de este apartado presentan categorías entremezcladas, pues unos hacen referencia al tipo de trabajo social realizado en clase

(trabajo individual, en parejas, pequeños grupos, etc), otros a las destrezas, a contenidos o a tipos de actividades con recursos diferentes. En la gráfica 55 se presentan los resultados del análisis realizado, ordenados de forma decreciente, en función de las medias obtenidas en los cuestionarios.

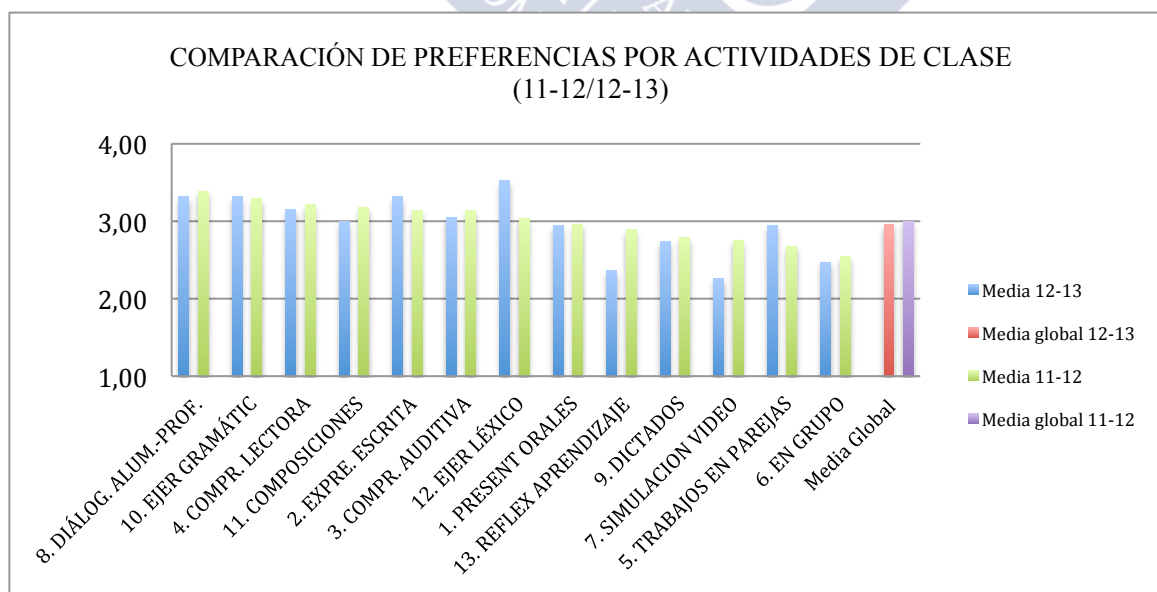


Gráfica 55. Preferencias del alumnado sobre actividades de clase (estudio empírico 2012-13).

Queda patente así que los alumnos prefieren, en primer lugar (con la media más alta, 3,53) hacer ejercicios de léxico por encima del resto de opciones, le siguen tres actividades con la misma media (3,32): ejercicios de gramática, diálogo entre alumno y profesor y ejercicios de expresión escrita. Después aparecen los ejercicios de comprensión lectora y auditiva, así como las composiciones (con medias comprendidas entre el 3,16 y el 3). En los últimos lugares, paradójicamente, se encuentran actividades de reflexión sobre el aprendizaje (con una media de un 2,37) y, finalmente, actividades de simulación en vídeo (con una media del 2,26).

Si se contrastan estos resultados con los de la primera fase del estudio (2011-12), se evidencia lo siguiente (como se puede ver en la gráfica 56): en primer lugar, a juzgar por la

similitud en la media global de las respuestas a esta pregunta (3 en la primera fase y 2,96 en la segunda), se puede afirmar que en ambas fases la mayoría de las actividades propuestas en esta pregunta resultan interesantes para los alumnos. En segundo lugar, coinciden también las tres actividades más valoradas en ambas fases de estudio (comprendidas en la horquilla del 3,5 y 3, siguiendo un orden decreciente): el diálogo entre alumno y profesor, los ejercicios de gramática, ejercicios de comprensión lectora. En tercer lugar, existe cierta discrepancia en torno a las siguientes actividades: concurren dos ítems en los cuales la media de la segunda fase de la investigación resulta ligeramente más baja que la anterior, concretamente en relación a los ejercicios de composición (de un 3,18 en la primera baja a un 3 en la segunda) y también con respecto a la reflexión sobre el aprendizaje (de 2,89 en la primera fase baja a 2,37 en la segunda). Sin embargo, en lo que atañe a las actividades de expresión escrita y ejercicios de léxico, la media sube en la segunda fase de la investigación (de 3,14 pasa a 3,32 en la expresión escrita y de 3,04 pasa para 3,52 en los ejercicios de léxico, siendo esta última la diferencia más significativa). Los restantes ítems se comportan de manera muy similar en ambas fases de la investigación.



Gráfica 56. Comparación de preferencias del alumnado en relación con las actividades de clase (2011-12 y 12-13).

Por otro lado, teniendo en cuenta estos resultados, parece obvio que se podría establecer una comparación entre esta gradación de preferencias y otros aspectos como la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la propia tradición educativa del país.

7.1.9 Actividades preferidas fuera de clase

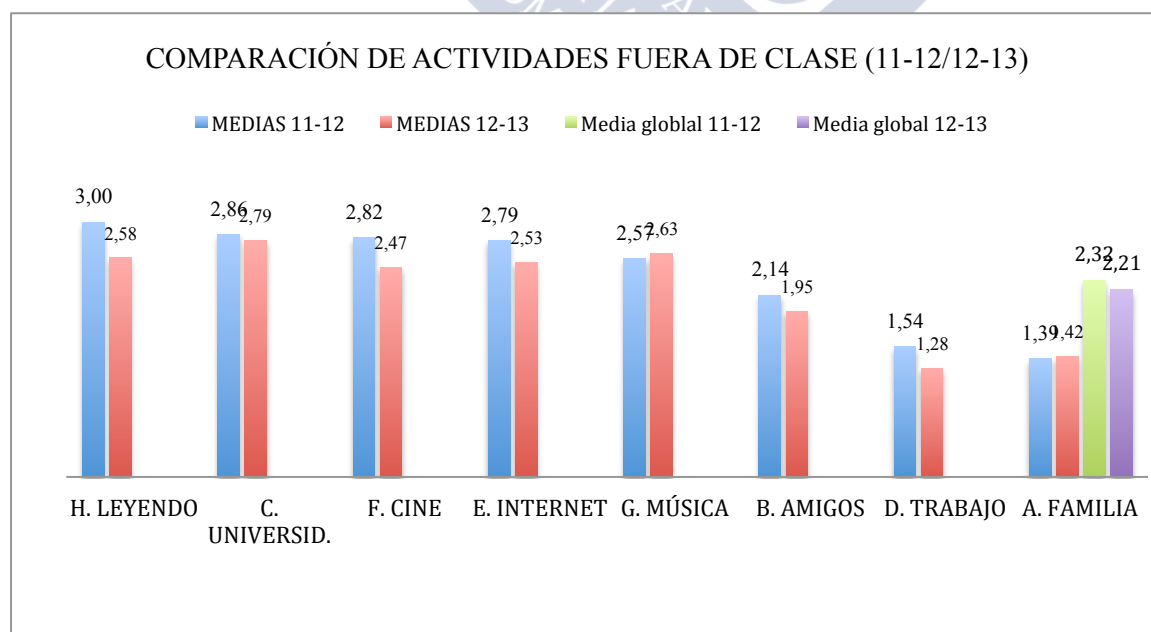
En el apartado I los alumnos reflexionaron sobre la oportunidad de practicar el español fuera de clase, con el objetivo de obtener información sobre las actividades extraescolares que realizan en este contexto. La pregunta consta de nueve enunciados a los cuales se debe responder según una escala del 1 al 4, en la que 1 significa que “nunca” tienen la oportunidad de practicar como se indica en el enunciado, 2 “a veces”, 3 “frecuentemente” y 4 “siempre”.

La media global obtenida en cada una de las partes explica en qué medida los estudiantes buscan/encuentran situaciones para practicar la lengua extranjera en sus actividades extraescolares, y a tenor de los resultados¹²⁶ (se alcanzó una media global de 2,32 en la primera fase y de 2,21 en la segunda), se puede concluir que esto sucede solo “a veces”, siendo ambas medias muy similares. En la primera fase de la investigación las actividades a las que más recurren los alumnos fuera de clase (con puntuaciones entre el 2 y el 3) fueron, en primer lugar, la lectura, a continuación la práctica en el contexto universitario, luego viendo películas o a través de internet y, a continuación, escuchando canciones o hablando

¹²⁶ Dado que la última pregunta abierta de este apartado I), anexo 1, tuvo una repercusión máxima de 0,4 en la primera fase y 0 en la segunda se decidió que la media global se calcularía sin este ítem para proporcionar una visión más aproximada a la realidad que muestran los resultados.

con amigos. Por debajo del umbral de los dos puntos surge la práctica en el lugar de trabajo o en contexto familiar.

En la segunda fase de la investigación es la universidad, fuera del contexto de las clases, la que aparece como ámbito donde los alumnos tienen la oportunidad de practicar más, con una media del 2,79. Por el contrario, en el estudio del año precedente (como se puede comprobar en la gráfica 57 donde se realiza la comparación de resultados sobre este aspecto), la media más alta era la dedicada a la lectura (con un 3); a continuación, con medias superiores al 2 (entre el 2,47 y el 2,63) los alumnos tienen oportunidad de practicar el español a través del cine, de internet, de la lectura y escuchando música, convergiendo de nuevo con los ítems del estudio anterior. En los tres últimos puestos, siguiendo un orden decreciente, se encuentra, en primer lugar, el contexto de los amigos (media del 1,95 en la segunda fase), que difiere de los resultados de la fase anterior, pues contaba con una media más elevada (2,14). Finalmente, coincidiendo completamente con los resultados del estudio anterior, donde los alumnos encuentran menos oportunidad de práctica es entre la familia (media del 1,42) y el trabajo (1,28).



Gráfica 57. Comparación de los resultados de la actividades extraescolares a las que recurren los alumnos para practicar español como LE (2011-12 y 2012-13).

7.1.10 Necesidades relacionadas con la expresión oral

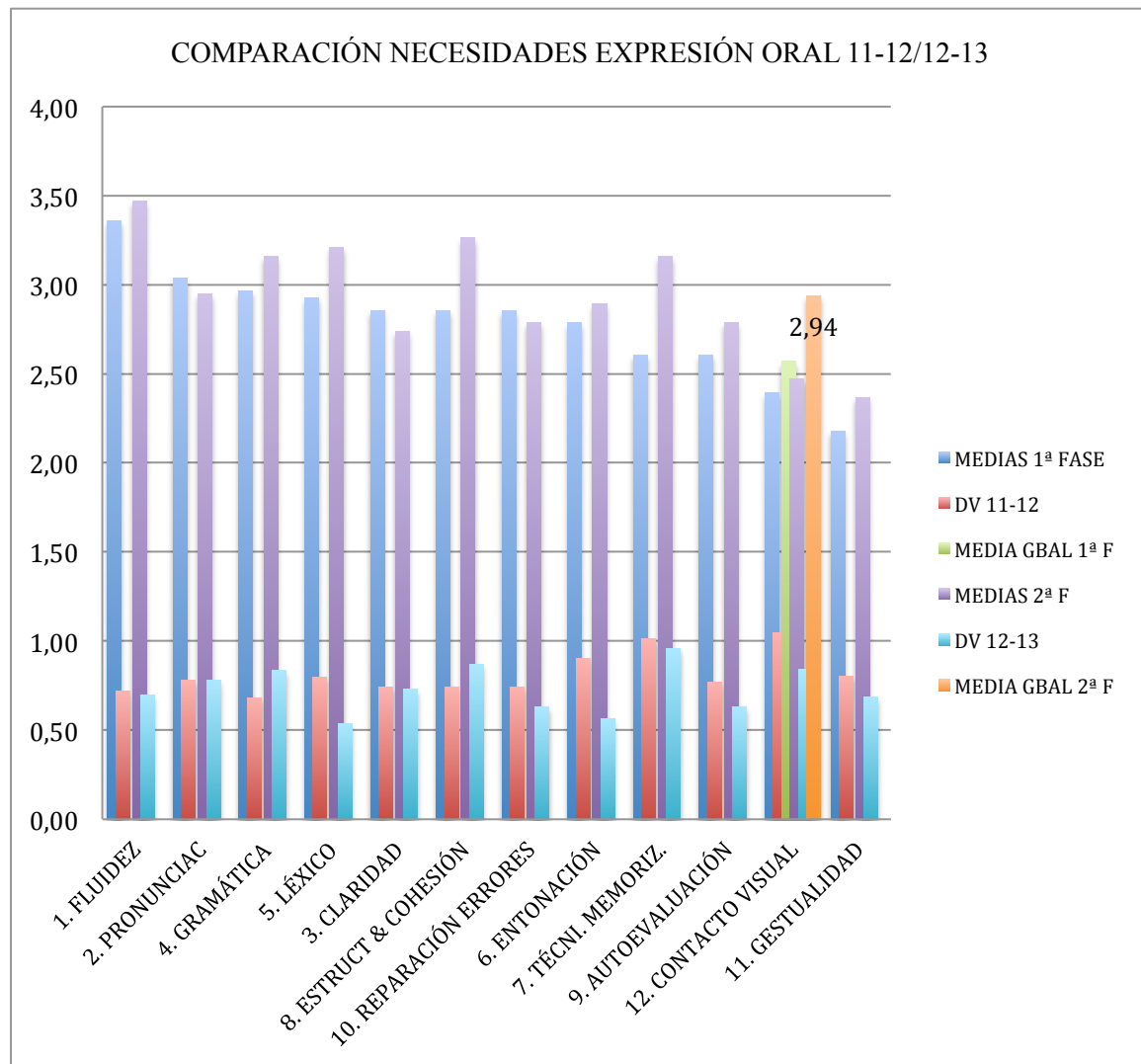
En el apartado J se pretendía recoger información sobre las necesidades de aprendizaje relacionadas con la expresión oral a través de la siguiente pregunta: “¿Qué aspectos crees que tendrías que mejorar en la expresión oral, concretamente en la presentación de un tema o producción de un monólogo?”. Los estudiantes debían valorar las 13 afirmaciones dentro de una escala del 1 al 4, en la cual 1 significaba que en un determinado ítem no tenían “nada” que mejorar y 4 que podían mejorar “mucho”.

Como se puede observar en la gráfica 58, las medias globales alcanzadas en las dos fases de la investigación son puntuaciones que se encuentran entre el 2,5 y el 3 (2,57 en la primera fase y 2,94 en la segunda), lo que constata que superar las necesidades en esta destreza constituye un objetivo prioritario para los alumnos. Así pues, se presentan a continuación los datos recogidos (ordenados de forma decreciente) y se hará una comparación entre las dos fases de la investigación. En primer lugar, la fluidez es el ítem que los alumnos identifican como su principal necesidad en las dos fases de la investigación (pues alcanza una media de 3,36 en la primera fase y otra ligeramente más alta en la última 3,47); en segundo lugar, los datos recogidos en ambas fases de la investigación muestran cierta discrepancia, pues, por un lado, en la primera fase surge la pronunciación (con la segunda media más alta, 3,04), mientras que en la segunda fase aparecen cuatro ítems que están todavía por encima de la media del 3 y son, en primer lugar, las técnicas de estructuración y cohesión del discurso (con una media del 3,26), le siguen el dominio del léxico (media del 3,21) y, en tercer lugar, se encuentran dos aspectos con la misma media, la gramática y las técnicas de memorización (3,16). Volviendo a la primera fase de la investigación, después de indicar que necesitan mejorar la fluidez y la pronunciación, señalan que es preciso

perfeccionar la corrección gramatical y léxica (con medias de 2,96 y 2,93, respectivamente), luego les preocupa la claridad, la corrección de errores y la estructura y coherencia del discurso (con una media idéntica a todos ellos, 2,86); los siguientes aspectos que pretenden mejorar son la entonación, las técnicas de memorización y técnicas de autoevaluación del discurso (con una puntuación entre un 2,79 y un 2,61 para los dos últimos ítems). En la segunda fase, por debajo del 3 aparecen aspectos como la pronunciación (2,95), la entonación (2,89) y la corrección de errores (2,79). Por último, en ambas fases, se le confiere menos importancia a establecer contacto visual con los oyentes y a la gestualidad (con medias de 2,39 y 2,18 en la primera fase y 2,47 y 2,37 respectivamente, en la segunda). Para concluir el análisis, destacaré los resultados relacionados con dos estrategias metacognitivas implícitas en las preguntas de esta parte del cuestionario, la capacidad de reparación de errores durante la expresión oral, que obtuvo medias relativamente altas (2,86 en la primera fase y 2,79 en la segunda) y la estrategia de autoevaluar la producción oral, con medias cercanas también al 3 (2,61 en la primera fase y 2,79 en la segunda). Todo ello reafirma la idea de que los alumnos le confieren bastante relevancia a los parámetros de autorregulación del discurso oral.

La gráfica 58 muestra que, en algunos casos, la desviación típica supera o se aproxima a la horquilla del 1. En la segunda fase, concretamente en la pregunta 7, esta alcanza un 0,96, lo cual se interpreta como que las respuestas a estas preguntas obtuvieron puntuaciones más divergentes que en el resto de este apartado del cuestionario. La media global correspondiente a cada una de las fases se ha calculado a partir de las medias de cada uno de los ítems. La media global de la primera fase de la investigación, en relación con este ítem, se sitúa en el 2,57, mientras que la de la segunda fase está en el 2,94. Si se comparan estos datos con los recogidos en la gráfica 25 (epígrafe 6.5), se puede observar que las medias finales en las pruebas de expresión oral son muy similares en ambas fases de la investigación. Sin embargo, como ya se había adelantado, los resultados de la segunda fase son ligeramente

superiores a los de la primera (diagnóstico: 14,33 en la primera fase y 15,05 en la segunda; final: 16,40 en la primera fase y 16,78 en la segunda). Así pues, no habiendo grandes discrepancias a nivel cuantitativo en la destreza de expresión oral, los datos recogidos en la gráfica 58 podrían expresar que, en media, los alumnos de la segunda fase son más conscientes de sus necesidades educativas en el campo de las microcompetencias inherentes a la expresión oral.



Gráfica 58. Comparación del análisis de necesidades de la expresión oral en ambas fase del estudio (2011-12 y 2012-13).

7.1.11 Otros aspectos o comentarios que les parezcan pertinentes

En la segunda fase del estudio los alumnos no emitieron ningún comentario sobre otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje. Se tendrán en consideración los formulados en el apartado 6.1.10 correspondientes a la primera fase de la investigación.

7.2 Competencia estratégica de los alumnos (2ª fase de la investigación)

El formulario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), de Oxford (1990: 283-88) fue, de nuevo, utilizado para observar el grado de competencia y el desarrollo estratégico de los alumnos¹²⁷. En cuanto al procedimiento de aplicación, como en la fase anterior, el cuestionario se impartió al principio y al final del semestre, con la intención de comprobar si se habían producido cambios en la frecuencia de uso de estrategias, como consecuencia del entrenamiento estratégico al que los alumnos fueron sometidos. A continuación, se contrastarán los resultados obtenidos en el primero y segundo cuestionario de la segunda fase de la investigación. Además, en esta segunda fase los estudiantes se identificaron¹²⁸ al realizar el cuestionario, por ese motivo fue posible analizar los resultados de cada uno de los alumnos en los dos momentos del semestre en los que se aplicó el cuestionario.

¹²⁷ Descrito con detalle en la fase preliminar del estudio, epígrafe 5.3.3.

¹²⁸ Su nombre ha sido registrado de la siguiente manera: se añade el código EST (abreviatura de “estudiante” a cada uno de los participantes), luego aparece el número que se ha asignado a cada alumno siguiendo un orden alfabético y en último lugar aparecen las iniciales de sus nombres, por ejemplo, “EST. 19-RA”.

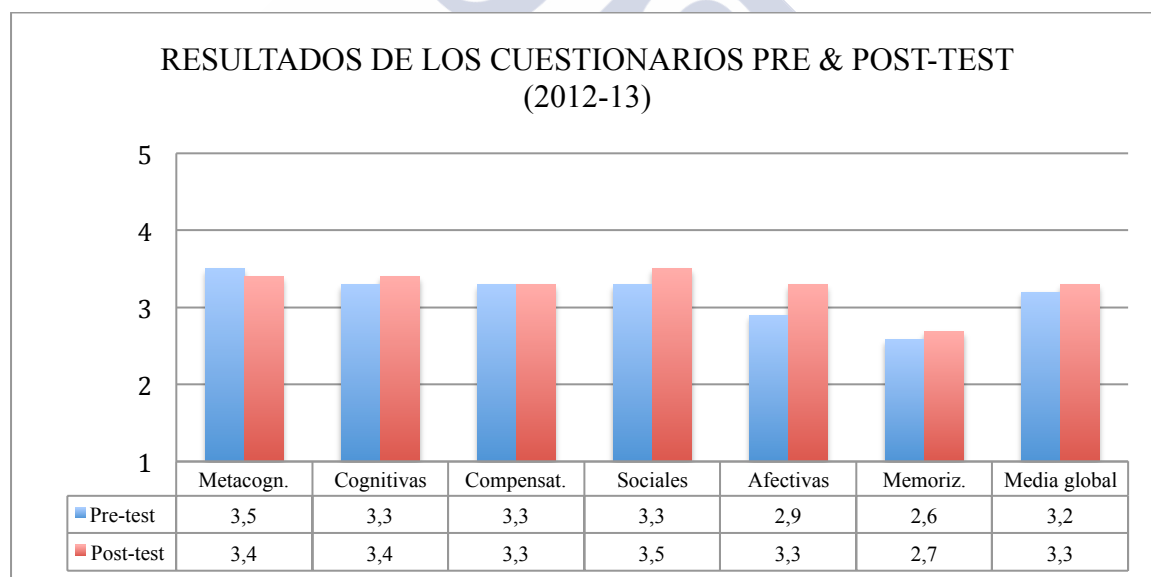
7.2.1 Resultados de los dos cuestionarios SILL (2ª fase de la investigación)

Los resultados correspondientes al cuestionario inicial (aplicado a principio del semestre, el 29/X/12) y final (realizado el 9/1/13) son los siguientes:

- Grupo A (correspondiente a las estrategias de memorización): las medias generales obtenidas fueron muy similares, un 2,6 (en una escala del 1 al 5) en el test inicial y un 2,7 en el test final.
- Grupo B (estrategias cognitivas): la media de este ítem se tradujo en un 3,3 en el test inicial y en un 3,4 en el test final.
- Grupo C (estrategias compensatorias): las medias de ambas pruebas (cuestionario inicial y final) fue idéntica: un 3,3.
- Grupo D (estrategias metacognitivas): la media fue de un 3,5 en test inicial y de un 3,4 en el test final.
- Grupo E (estrategias afectivas): los resultados configuraron un 2,9 de media en el cuestionario inicial y un 3,3 en el cuestionario final.
- Grupo F (estrategias sociales): se situaron en una media del 3,3 en el inicial y un 3,5 en el final.
- La media general de uso de estrategias corresponde a un 3,2 en el test inicial y de un 3,3 en el test final.

Al observar la gráfica 59 se comprueba que, a nivel global, las medias de los dos tests se mantienen casi idénticas, pues solo se aumenta una décima del primer cuestionario (3,2) al segundo (3,3). La media global alcanzada remite a un nivel de competencia estratégica Medio, en el que las estrategias se utilizan “a veces”. A la luz de estos resultados se puede afirmar que el impacto general del entrenamiento estratégico fue muy discreto. Si se atiende a cada uno de los tipos de estrategias, se comprueba que las que cuentan con medias más altas en ambos tests son las metacognitivas, cognitivas, compensatorias y las sociales (está última

sube considerablemente en el segundo test y todos ellos alcanzan cifras siempre superiores al 3) y el grado de competencia en cada una de ellas se mantiene constante a lo largo del semestre. El grupo de estrategias que experimentan un cambio más visible entre uno y otro cuestionario, con cuatro puntos de diferencia, son las afectivas, que comienzan con una media del 2,9 y llegan a un 3,3. Este incremento en el dominio de las estrategias afectivas del alumnado se ve reflejado también en otros instrumentos de investigación, como son los diarios de aprendizaje. Por último, según este cuestionario, las estrategias que menos desarrollo han tenido son las de memorización, manteniéndose prácticamente en el mismo nivel de frecuencia de uso a lo largo de este semestre. Este dato no resulta sorprendente pues, por cuestiones de tiempo, pocas fueron las sesiones que se dedicaron a desarrollar este tipo de estrategias.



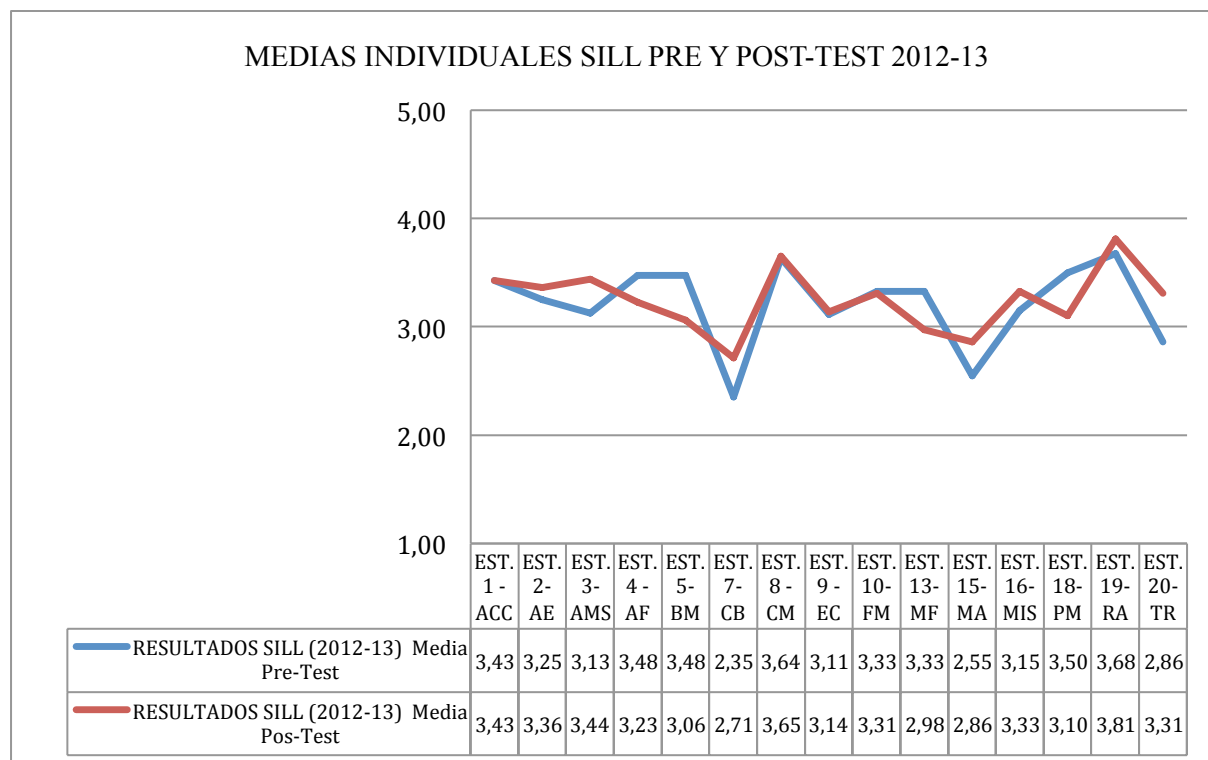
Gráfica 59. Resultados generales de los dos test de competencia estratégica (2012 y 2013).

Como se ha anticipado, en esta fase de investigación, se decidió preguntar a los alumnos si tenían inconveniente en identificarse en los cuestionarios, de modo que fuese posible trazar una evolución individual de cada uno de los estudiantes a lo largo del entrenamiento. Se debe precisar que el análisis comparativo se ha realizado solo entre quince alumnos, pues hubo cinco que no realizaron el segundo cuestionario. Como se puede apreciar

por la información presente en la gráfica 60, los resultados se han ordenado dando prioridad a la nota media más alta alcanzada en el segundo cuestionario del semestre. De esta manera se puede identificar a aquellos alumnos que han experimentado mayor evolución a lo largo del semestre y, por el contrario, a aquellos otros, que mantienen su competencia estratégica en cifras similares o que, aparentemente, parecen haber retrocedido en lugar de experimentar un progreso. Siguiendo la escala de Oxford, se comprueba que, de los quince alumnos, dos de ellos se sitúan en un nivel de competencia estratégica Alto (con medias superiores al 3.5), resaltando que el/la estudiante 19, que es el que obtiene la media global final más alta, experimenta entre uno y otro cuestionario una mejoría significativa, mientras que el/la 8, el/la segundo con la media más alta, mantiene prácticamente el resultado del primer cuestionario. Los restantes trece alumnos se mantienen en un nivel Medio de competencia estratégica, pues alcanzan resultados superiores al 2.4, si bien la gran mayoría de ellos (10 en total) superan la nota del 3. Curiosamente, dentro de este grupo la percepción de cuatro de ellos es que la frecuencia de uso de estrategias disminuye a lo largo del semestre, pues la nota del primer cuestionario es superior a la del segundo (estudiantes 4, 18, 5 y 13). Por otro lado, existen otros tres estudiantes en la segunda fase de la investigación que experimentaron un aumento significativo (de 3 y 5 puntos) entre el primer cuestionario y el segundo, se trata de los identificados con el 3, 20, 15 y 7.

El paso siguiente será contrastar los resultados de este cuestionario entre las dos fases de la investigación y en sus dos momentos de medición (cuestionario inicial – o pre test- y final – o post test). Los resultados de la gráfica 61 revelan que los alumnos de ambas fases se sitúan en un nivel Medio de competencia lingüística y estratégica (siempre con medias superiores a los 3 puntos). Sin embargo, los resultados de la primera fase de la investigación (2011-12) fueron más positivos que los de la segunda, tanto en la fase inicial (en las estrategias cognitivas, metacognitivas y de memoria que cuentan con medias más altas que en

la segunda fase), como también en lo concerniente a los resultados finales, pues estos muestran un incremento superior en todos los grupos de estrategias al experimentado en la segunda fase del estudio (2012-13), ya que la media global sube del 3,3 al 3,6 en el grupo de la primera fase de la investigación.



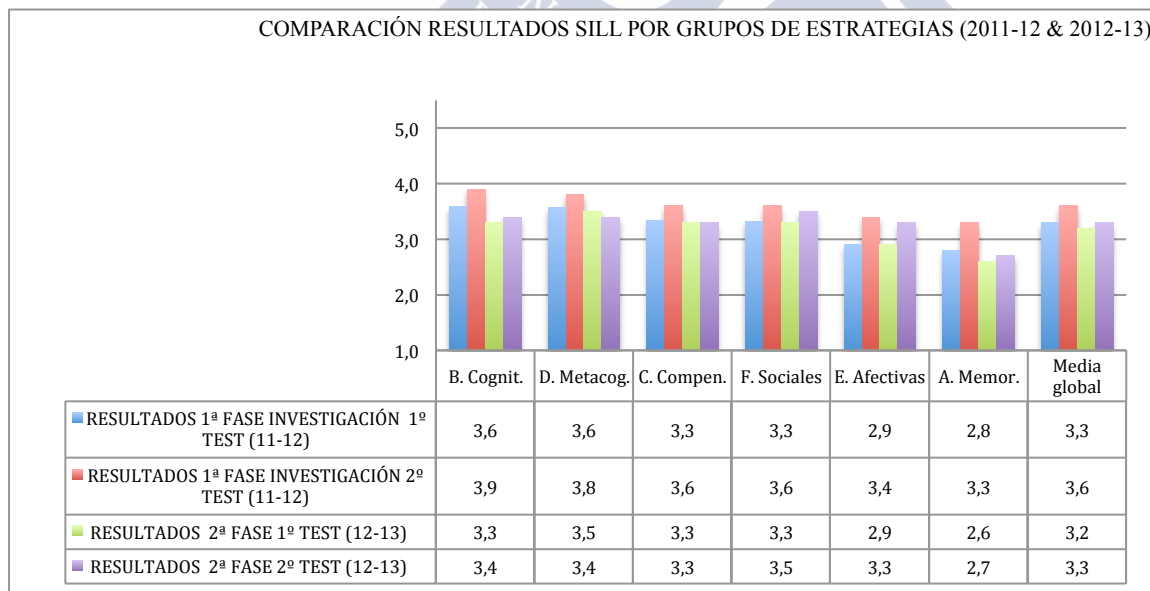
Gráfica 60. Medias globales por alumno en los dos cuestionarios SILL (2012-13).

Esto indica que el grupo del curso 2011-12 alcanza un nivel de frecuencia de uso de estrategias *Alto* (considerado así a partir de una media del 3,5 en la escala del 1 al 5 definida por Oxford). Por el contrario, la frecuencia de uso de estrategias se mantiene casi idéntico en la segunda fase de la investigación, dentro del nivel *Medio*, pues solo se incrementa una décima en la media global entre el cuestionario inicial y el final (del 3,2 se pasa al 3,3).

Para explicar las medias más elevadas del grupo de la primera fase de la investigación se indican algunos factores que pudieran haber influido:

- El nivel de partida en LE del grupo meta era ligeramente superior (B1.2 según el MCER, en vez del B1.1 de la segunda fase de la investigación);

- Si se tienen en cuenta las fechas de aplicación de los cuestionarios en las dos fases de la investigación, la duración del entrenamiento estratégico de la segunda fase fue ligeramente inferior al de la primera, pues en el curso 2011-12 el período entre un test y otro fue de tres meses completos (16/III/12 – 15/VI/12), mientras que en el curso 2012-13 el primer test se aplicó el 29/X/12 y el segundo el 9/I/13. En estos intervalos es necesario descontar los períodos no lectivos con las vacaciones de Semana Santa, en la primera fase, y de Navidad, en la segunda.
- En la segunda fase de la investigación tal vez haya influido en los resultados obtenidos el hecho de que los cuestionarios no fuesen anónimos.
- Entre una fase y otra se produjeron cambios en la programación del entrenamiento estratégico, pues en la primera fase la programación de estrategias fue más amplia (aunque se centró en la oralidad, abarcó también las destrezas de comprensión y producción), en la segunda fase se centró exclusivamente en la expresión oral.



Gráfica 61. Comparación de los resultados del cuestionario SILL especificando cada una de los grupos de estrategias (2011-12 y 2012-13).

7.3 Impacto del entrenamiento estratégico (2012-13)

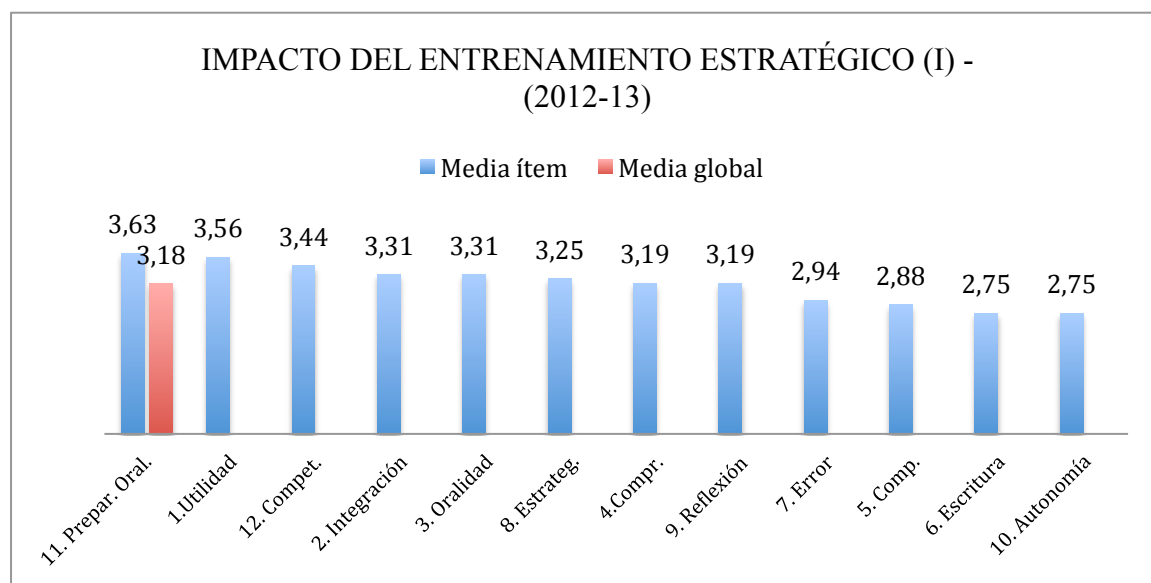
Siguiendo un procedimiento similar al realizado el curso anterior, al final del semestre (concretamente el 9/II/13), se aplicó un segundo cuestionario¹²⁹ que pretendía conocer la opinión de los alumnos sobre el funcionamiento de la asignatura y también sobre el impacto que el entrenamiento estratégico había tenido en su competencia comunicativa y, más concretamente, en la destreza de expresión oral. Se presentará a continuación una descripción detallada de la información recogida en cada uno de los apartados del cuestionario y luego se establecerá una comparación con los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación.

7.3.1 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (1ª parte)

La primera pregunta del cuestionario pretendía conocer la opinión de los alumnos sobre el impacto del entrenamiento en relación con diez ítems. La media global fue satisfactoria, pues alcanzó un 3,18 (teniendo como base la escala del 1 al 4, la media fue un poco superior a la obtenida en la primera fase de la investigación, 3,14). La gráfica 62 permite observar cuáles fueron los aspectos más y menos valorados, ordenados en sentido decreciente. Más en detalle, el aspecto con la media más baja ha sido el referido a la autonomía en el aprendizaje (con un 2,75), le siguen el desarrollo de la expresión escrita, la comprensión lectora y la reflexión sobre el error merecieron los tres una puntuación inferior al 3. Los restantes siete ítems están valorados por encima del 3 y la pregunta 11 es la que recibe la mejor valoración, con una media del 3,63 (esta pregunta pretendía saber si el entrenamiento había ampliado el grado de consciencia sobre los pasos previos para realizar

¹²⁹ Me remito de nuevo a la descripción que se hace de este instrumento a partir del epígrafe 6.3 y cuyo enunciado se encuentra en el anexo 3.

presentaciones orales). Los alumnos calificaron de forma muy positiva la utilidad del entrenamiento estratégico (3,56), el desarrollo de la competencia comunicativa (3,44), la integración del entrenamiento y el desarrollo de la expresión oral (que obtuvo la misma media, 3,31). Por otro lado, se comprueba que el desarrollo de estrategias afectivas y metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora alcanzaron también una puntuación media superior al 3 (con un 3,25 y un 3,19 respectivamente).

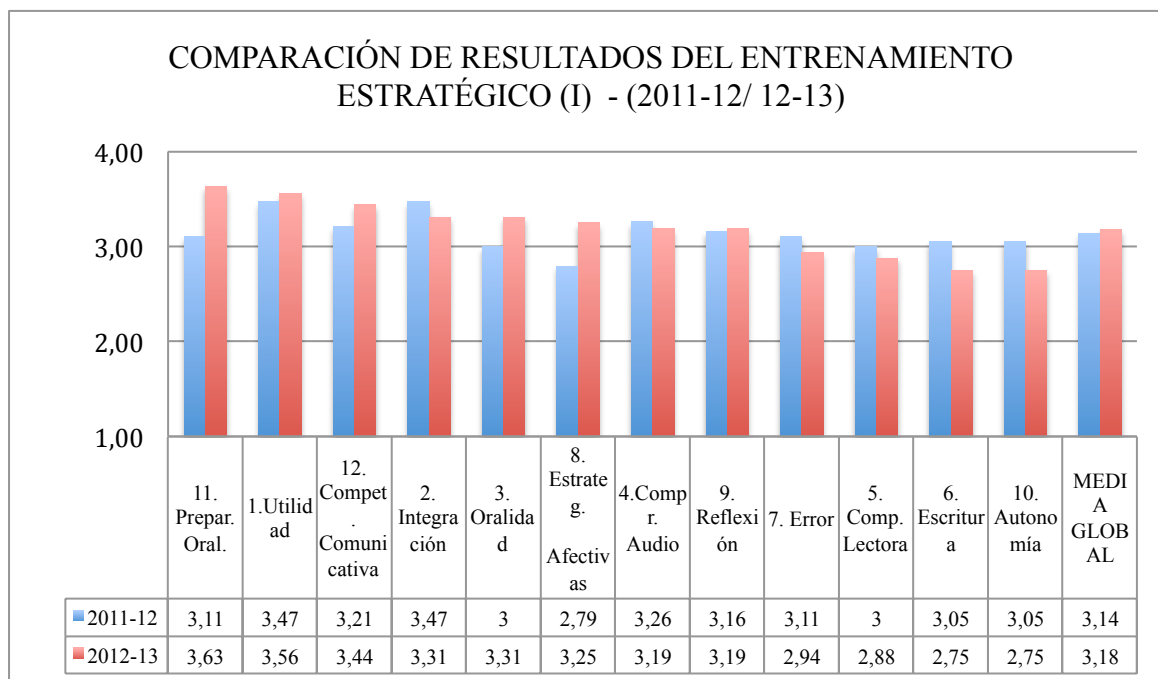


Gráfica 62. Resultados obtenidos en la primera parte del cuestionario sobre el impacto de entrenamiento estratégico (2012-13).

Se procederá a realizar la comparación de resultados obtenidos en las dos fases de la investigación, tal como ilustra la gráfica 63. Como se acaba de mencionar, la media final obtenida en la segunda fase de la investigación ha sido ligeramente más elevada que la de la primera (un 3,18 en vez de un 3,14), si bien ambas indican un nivel de satisfacción de los alumnos relativamente alto (en una escala del 1 al 4). Se enumerarán en primer lugar los ítems de la segunda fase de la investigación (curso 2012-13) en los que la media resultó superior y luego, al contrario, en los que bajó. A juzgar por los resultados de la pregunta número 11, los alumnos de la segunda fase de la investigación se sintieron mejor preparados para realizar tareas de expresión oral, pues la media de este ítem fue considerablemente

superior a la anterior (3,63 frente a un 3,11 en la primera fase). Otro resultado destacable según la percepción de los alumnos fue el aumento de su competencia comunicativa (pues la media de la primera fase fue de 3,21 y en la segunda de 3,44), como también el desarrollo de estrategias afectivas para realizar presentaciones orales, en el curso de 2011-12 los alumnos habían atribuido una media de 2,79 a este ítem y en la segunda fase la media aumentó hasta un 3,25 (lo cual remite al refuerzo programático hecho en este ámbito durante la segunda fase). El ítem de expresión oral también salió mejor valorado en la segunda fase de la investigación, pues subió de un 3 a un 3,31. Por último, el ítem relacionado con la utilidad del entrenamiento estratégico también mejoró su estimativa en la segunda fase, pues pasó de una media del 3,47 a un 3,56.

Por otro lado, existen algunos parámetros cuya valoración fue sensiblemente inferior en la segunda fase, concretamente en lo que se refiere al desarrollo de las destrezas de comprensión lectora (bajó de un 3 a un 2,88) y de expresión escrita (de un 3,05 a un 2,75). Esta bajada se interpreta como algo esperable, pues en la segunda fase de la investigación la selección de estrategias se concentró en el desarrollo de la oralidad. Además, los alumnos percibieron que en la segunda fase de la investigación se reflexionó menos sobre la concepción del error (bajando la media ligeramente de un 3,11 a un 2,94) y, según su percepción, el entrenamiento les sirvió menos para desarrollar su competencia autónoma (la media en este parámetro fue inferior, de un 3,05 a un 2,75). Este último dato no deja de ser paradójico y, por ese motivo, resta saber cuál es exactamente la noción de competencia autónoma que tienen los alumnos.

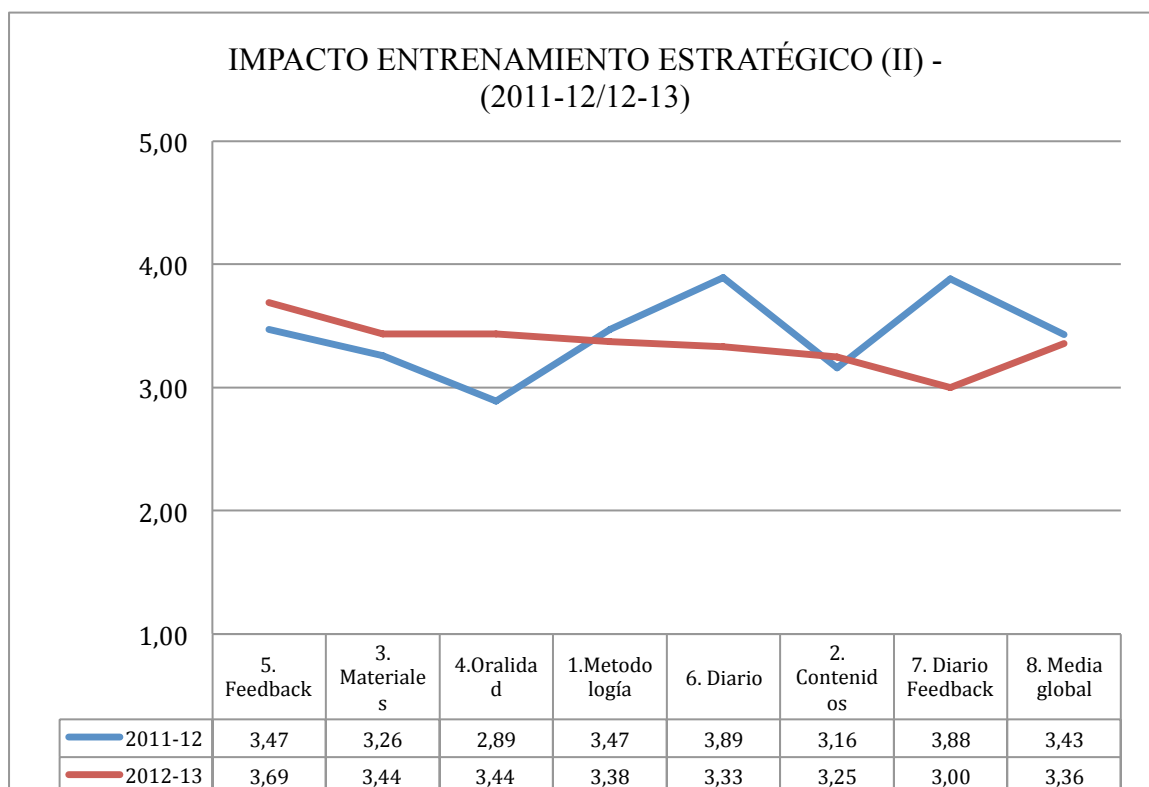


Gráfica 63. Comparación de resultados sobre el impacto de entrenamiento estratégico (2011-12 y 2012-13).

7.3.2 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2ª parte)

En la segunda parte del cuestionario se hicieron siete preguntas relacionadas, entre otros aspectos, con la metodología de enseñanza, etc. En el curso 2012-13 la media correspondiente a la percepción que los alumnos tenían sobre el entrenamiento estratégico de una forma ampliada fue de un 3,36 (un poco inferior a la de la primera fase de la investigación, con un 3,43). La gráfica 64 establece una comparación entre los resultados de las dos fases de la investigación, ordenados en sentido decreciente y teniendo como referencia los de la segunda fase. La pregunta más valorada de las siete fue la quinta, en la que se destaca la pertinencia de los comentarios de la docente sobre las actividades de expresión oral, con un 3,69 de media, cifra superior a la recogida en el cuestionario del curso anterior (3,47). Los estudiantes también evaluaron de forma mucho más positiva el desarrollo de su expresión oral (en el ítem 4), pues en esta segunda fase le otorgaron una puntuación

media de 3,44 mientras que en la fase anterior la media era de un 2,89. Y otros dos aspectos en los que el impacto del entrenamiento superó al de la primera fase están relacionados con el segundo y el tercer ítem, concretamente con la adecuación y pertinencia de los contenidos y materiales utilizados en la programación de la segunda fase (con un 3,25 y un 3,44 respectivamente). Por el contrario, pero nunca con una puntuación inferior a los 3 puntos de media, se encuentran algunos aspectos que fueron menos valorados por los alumnos de la segunda fase: la claridad de la metodología utilizada para explicar las estrategias obtuvo una media ligeramente inferior (de 3,47 a 3,38) y en lo que respecta a la contribución del diario de aprendizaje para mejorar la reflexión sobre el funcionamiento de la asignatura y sobre el proceso de aprendizaje (6), los alumnos bajaron la media (de un 3,89 en la primera fase a un 3,33). Por último, en lo que respecta a la pertinencia de los comentarios realizados por la docente (7) la media bajó drásticamente, de 3,88 a un 3. Para finalizar, se constata que en general los resultados de ambas fases son bastante similares y destacan los esfuerzos programáticos realizados en la segunda fase de la investigación para obtener resultados más significativos en la destreza de expresión oral (foco principal del estudio).



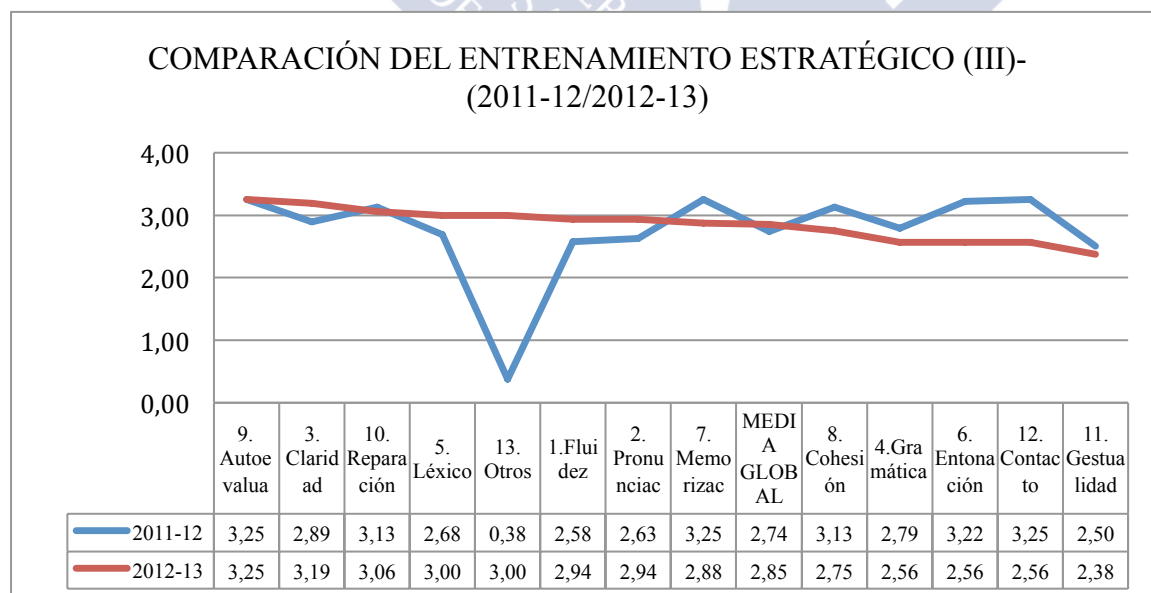
Gráfica 64. Comparación de resultados de la segunda parte del cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (2011-12 y 2012-13).

7.3.3 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (3ª parte)

En la segunda fase de la investigación, tal y como ilustra la gráfica 65, los resultados correspondientes a la destreza de oralidad han sido ligeramente superiores al del curso anterior, pues la media total se sitúa en un 2,85, mientras que el año anterior había sido de un 2,74. Por consiguiente, se podría afirmar que desde la perspectiva del alumnado se produjo un desarrollo moderado en los aspectos relacionados con la oralidad. La capacidad de los alumnos para autoevaluar su expresión oral se mantiene en las dos fases: 3,25 de media. Por otro lado, los aspectos que han recibido mayor énfasis en comparación con la fase anterior son los siguientes: el desarrollo del léxico y las estrategias de reparación de errores alcanzan niveles próximos al 3. El ítem “otros” (apartado M del cuestionario y número 13 en el gráfico inferior), recibe solo cuatro respuestas en la primera fase de la investigación (de los 19

participantes) y dos respuestas en la segunda fase (de entre los 16 participantes). Sin embargo, no se tendrán en cuenta pues no se especifica exactamente a qué otros aspectos se refieren y no representan a la mayoría de los alumnos.

La claridad en sus producciones es otro de los aspectos que los estudiantes de la segunda fase de la investigación apuntan como más desarrollada si se compara con la fase anterior (la última media es de un 3,19 frente a un 2,89 del semestre anterior). La fluidez y la pronunciación experimentan también un aumento, ambas con una media del 2,94 (frente a un 2,58 y un 2,63 de la fase anterior). Sin embargo, hay otros ítems en los que el impacto del entrenamiento se revela más bajo en la segunda fase, concretamente, la técnica de mantener contacto visual con el público fue menos tenida en cuenta (baja de un 3,25 a un 2,56), aspectos formales como el desarrollo de la gramática (desciende de un 2,79 a un 2,56) y aspectos más diversos como la entonación, la cohesión, la gestualidad y las técnicas de memorización también bajan. La reparación de errores en la oralidad sufre un pequeño descenso (del 3,13 al 3,06). La gráfica 65 ilustra los resultados descritos.



Gráfica 65. Impacto del entrenamiento estratégico en la destreza de expresión oral, apartado III (comparación de resultados entre 2011-12 y 2012-13).

7.3.4 Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico (4ª parte)

En la segunda fase ningún alumno realizó comentarios en esta parte del cuestionario.

7.4 Resultados de la observación de clases (2ª fase de la investigación)

Toda vez que las bases en las que se apoya el recurso a la observación de clases, con algunas salvedades, son similares en ambos ciclos de observación (objetivos, fases, instrumentos de observación, etc), estas remiten a lo que ya ha sido descrito de forma más exhaustiva en el apartado 6.5 de este documento. En primer lugar, se describirá cómo se organizaron las sesiones de observación de clases en la segunda fase de la investigación; luego se presentará la temporalización y objetivos de las sesiones de cada observación; a continuación, de forma similar al informe de la primera fase, se realizará un resumen de cada sesión y, por último, se presentarán las conclusiones generales sobre este recurso estableciendo una comparación entre los resultados de ambas fases de la investigación.

7.4.1 Utilización de la plantilla de observación

En la primera fase de la investigación la observadora utilizó de forma íntegra y exhaustiva la plantilla que había sido creada conjuntamente entre investigadora y observadora para este fin (tablas 23 y 24), lo cual suponía centrarse tanto en aspectos holísticos de la clase como en todo lo concerniente al entrenamiento estratégico. Sin embargo, en la segunda fase de la investigación, se decidió que la observadora prestaría más atención a los aspectos de la clase relacionados con la descripción e integración del entrenamiento estratégico, simplificando así los objetivos de la observación, que se ilustran con las siguientes palabras de la observadora (ver anexo 7 y digital):

(...) es importante resaltar que aunque solo se focalizó la atención en la parte de la plantilla dedicada al entrenamiento estratégico, la observación fue global. En la primera observación del segundo ciclo, la docente investigadora incorpora a su sesión cambios y modificaciones pedagógicas que en el primer ciclo no había. Este cambio suscita importantes diferencias en la observación holística y, por lo tanto, en la observación del entrenamiento estratégico. Por ello, al realizar la labor de observación pedagógica se advierte la implicación de las dos vertientes, holística y estratégica.

7.4.2 Temporalización de las sesiones y objetivos de la observación

Aunque en un primer momento se habían previsto cinco sesiones de observación en la segunda fase de la investigación, finalmente solo se pudieron realizar dos de ellas¹³⁰. La tabla 32 presenta información relacionada con las fechas en las que se realizaron las sesiones y los objetivos de las mismas.

| TEMPORALIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN DE CLASES (2012-13) | |
|---|---|
| 1ª OBSERVACIÓN (5/XI/2012) | <p>Como objetivos del entrenamiento estratégico de esta sesión, se pretendía, en primer lugar, indicar las pautas que debían seguir los alumnos para hacer una presentación oral con la intención de orientarlos en la preparación de su trabajo de oralidad enmarcado en la actividad del "Banco del tiempo". En segundo lugar, estaba previsto proporcionar una muestra oral de uno de los alumnos para que estos identificasen, las fases de las que consta una presentación oral y el recurso a diferentes estrategias.</p> <p>Con la búsqueda de ejemplos prácticos se estrecha el vínculo con la teoría de manera inductiva y holística. Se pretende integrar de manera coherente esta demostración de estrategias sobre la preparación de una presentación oral con la</p> |

¹³⁰ En el semestre siguiente, la docente observadora pasó a ejercer su función de lectora en una universidad brasileña, no en Portugal. Lo cual impidió que se realizase el número de sesiones de observación previstos inicialmente y tampoco se creyó adecuado recurrir a otro docente para realizar esta labor, dado el estado avanzado de la investigación.

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>2ª OBSERVACIÓN (7/XI/2012)</p> | <p>programación general y que a su vez esta actividad dé respuesta a las necesidades identificadas en el grupo en relación al tipo de tarea propuesta.</p> <p>En esta sesión se trabajó con un documento creado por la docente para la auto y coevaluación de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido. Se pretendía observar las dificultades que los alumnos podían tener en estas áreas atendiendo a su nivel de competencia en la lengua meta.</p> <p>Los alumnos debían evaluar la expresión oral de un personaje lusófono hablando en español. El objetivo era que los alumnos ampliasen su capacidad de análisis sobre su expresión oral y esto repercutiese en las actividades planificadas para desarrollar el monólogo sostenido en la lengua meta.</p> |
|---------------------------------------|---|

Tabla 32. Temporalización y objetivos de las sesiones de observación de clases (2012-13).

7.4.2.1 Resumen de la primera sesión observada (2012-13)

Esta sesión se celebró el día 5/XI/2012, tal como se ha descrito en la tabla anterior. Según la apreciación de la observadora, los alumnos se muestran motivados e “intervienen de manera muy activa”. Además, la observadora añade que los primeros ejercicios de la sesión sirven para activar conocimientos previos,

lo cual parece positivo para reconocer en ellos lo que ya saben y cómo se enfrentan a la corrección. (...) En resumen, se observa la integración y aplicación de estrategias de auto y coevaluación que han sido trabajadas durante sesiones previas.

Por otro lado, para la observadora esta sesión tiene coherencia con los objetivos del entrenamiento estratégico y con los objetivos de aprendizaje generales del grupo meta, pues “servirá para [elaborar] la segunda muestra oral (perteneciente al *Banco del tiempo*), y se relaciona con la primera presentación”.

La observadora destaca igualmente que se proponen actividades que promueven un aprendizaje significativo para los alumnos:

A la hora de corregir las cuestiones que los alumnos han encontrado, se trabajan cuestiones gramaticales, de léxico, de registro, de pronunciación, etc. (...). A partir de un documento oral de uno de los miembros del grupo, se trabajan contenidos relevantes

para el grupo, el nivel en el que se encuentran, y el programa del curso. Supone esto, desde mi punto de vista, un trabajo por contenidos, holístico, inductivo y que enlaza de manera íntima con las necesidades del grupo, ya que se realiza, además un análisis de necesidades in situ.

Los comentarios de la observadora hacen referencia también a que la progresión de la secuencia planteada indica que se trata de “una manera no tradicional de enseñanza, ya que la explicación formal se integra en un desarrollo de actividades en el que se persigue como objetivo principal el entrenamiento estratégico”. Por último, se realizan algunas propuestas para mejorar el tipo de trabajo social puesto en práctica durante esta sesión; a pesar de eso, se hace un balance positivo al comparar esta secuencia con la de la fase anterior de la investigación: “podemos resaltar una gran mejoría a la hora de planificar, llevar a cabo la actividad principal, y analizar los resultados de la sesión.”

7.4.2.2 Resumen de la segunda sesión observada (2012-13)

La segunda observación de esta fase tuvo lugar el 7/XI/2012 (el informe completo se puede consultar en el anexo digital). Tal como se recoge en el resumen de la tabla 32, se trabajó en clase con un documento creado por la docente investigadora para la auto y coevaluación de la producción oral, y en esta sesión se hizo hincapié en la parte dedicada a la pronunciación y fonética para este nivel de ELE. El objetivo era observar las posibles dificultades del alumnado al evaluar la expresión oral de un personaje lusófono hablando español y, al mismo tiempo, perfeccionar la capacidad de análisis de su propio aprendizaje y su evolución para mejorar la expresión oral en las actividades planificadas de monólogo sostenido.

Según la observadora, los estudiantes parecían “implicados en el entrenamiento” y entre los factores de motivación estaba el hecho de que “la docente utiliza ejemplos prácticos, como refranes y trabalenguas, para que los alumnos practicasen” la pronunciación y

articulación de sonidos desde una perspectiva contrastiva. En este sentido, la observadora comenta:

(...) se observa una instrucción formativa y holística, no se trabaja centrándose en el error, sino que se persigue la práctica para mejorar. (...) El hecho de evaluar a un personaje famoso -en este caso Cristiano Ronaldo- que forma parte de su contexto sociocultural, facilita de nuevo la motivación de los alumnos que prestan atención y participan de manera activa.

En lo que respecta a la integración del entrenamiento estratégico, la perspectiva de la observadora corrobora que se realiza dentro de una actividad mayor de auto y coevaluación y donde además se trabaja de forma explícita la expresión oral. La observadora señala lo siguiente:

La docente hace preguntas directas, extrae ejemplos de material de los alumnos que introduce en la actividad (se trata de involucrar al grupo de manera directa, a partir de material que ellos mismos producen para que se integren de manera más activa en la actividad).

La observadora concluye que esta actividad es coherente con los objetivos del entrenamiento y programación general pues “se ha planificado en base al entrenamiento oral. Se persigue una autoevaluación de la producción oral y así se espera una evolución en su aprendizaje y sus competencias”.

Por otro lado, la observadora subraya que a lo largo de la sesión se conjugan diferentes estrategias que se encuentran en distintos niveles de dominio dentro del entrenamiento, unas corresponden a la etapa de demostración, otras a la fase de modelado, o a la práctica controlada y algunas a la de sistematización.

A modo de “otros comentarios o reflexiones”, la observadora subraya que “este entrenamiento facilita la reflexión, autonomía y capacidad metalingüística necesaria para el aprendizaje de lenguas y, en consecuencia, para la futura docencia de los alumnos”. Además, añade que es pertinente la referencia al uso de recursos disponibles en la web “para que los

alumnos puedan de manera autónoma, practicar fuera del aula su pronunciación”. Finalmente, la observadora constata que la estructura de la unidad didáctica observada en la segunda sesión coincide con la de la sesión anterior en esta fase de la investigación: primero se realiza una actividad de actualización de conocimientos partiendo de material extraído de la propia producción de los alumnos, a continuación se presenta el entrenamiento estratégico de manera práctica, holística y dinámica y, para finalizar, una actividad de consolidación (referida a la evaluación de la producción oral de un lusófono hablando español). La docente observadora concluye el informe de esta segunda sesión haciendo una valoración positiva de las dos sesiones observadas en esta fase de la investigación:

Tanto en esta observación como en la anterior, se observa una mayor planificación y una mejoría a la hora de presentar el entrenamiento estratégico. Las actividades se integran de manera eficaz y su estructura sigue un proceso formativo: activación de conocimientos- presentación de estrategias/ contenidos- consolidación. En este sentido se observa una mayor consolidación a la hora de planificar y se observa una reflexión por parte de la docente y una eficaz puesta en práctica.

7.4.3 Síntesis de la observación de clases (1ª y 2ª fase de la investigación)

El análisis comparativo de las observaciones en las dos fases constata la relevancia de este instrumento de investigación y justifica los objetivos planteados por las docentes participantes. Asimismo, en las vertientes de observación holística y del entrenamiento estratégico este instrumento ha resultado útil y relevante para el contexto educativo en el ámbito de ELE. Como producto de los informes y el trabajo colaborativo entre la docentes implicadas, surgieron, de una fase a otra, los siguientes cambios:

- Se observa una consolidación y aprovechamiento de la sesión en la vertiente holística y estratégica, partiendo del objetivo principal: realizar un entrenamiento estratégico.

- A su vez, mejoró la integración de los contenidos estratégicos dentro de la programación general de las unidades didácticas.
- El desarrollo de la secuencia de actividades se organiza de forma más evidente integrando los contenidos a partir de los objetivos generales y específicos de la sesión. En este sentido, se consiguió una mayor coherencia en la programación al plantearse actividades más significativas y, además, se recurrió con mayor frecuencia a la activación de conocimientos previos y a actividades de consolidación.
- A raíz de los cambios anteriores, se experimenta una mejoría, tanto cuantitativa como cualitativa, en la participación individual y grupal de los alumnos.
- Es palpable una mayor motivación en las intervenciones del alumnado, en su actitud a la hora de trabajar y en el número de respuestas que aumenta en comparación con identificadas la primera fase de la investigación.
- Se advierte un mayor aprovechamiento de recursos en cuanto al eje de la investigación: las muestras orales de sus alumnos se convierten en actividades y puntos de partida para complementar la actividad de entrenamiento estratégico preparada por la docente. No se trabaja de manera aislada, sino que se justifica con el propio trabajo de los alumnos, convirtiéndose así, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Según las perspectiva de la observadora, la docente parece más motivada en la segunda fase de la investigación. La activa participación de los alumnos influye de manera positiva en la labor de la docente investigadora, pues estos realizan reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre el entrenamiento.

- Surgen interacciones entre docente y estudiantes en torno al tema de la autonomía, integrado en la sesión de manera implícita.
- Se observan las carencias de los alumnos en la práctica de contenidos relacionados con la fonética y la pronunciación del español en niveles anteriores, a los cuales se intenta dar respuesta.
- La observadora recomienda elaborar una ficha descriptiva de las unidades didácticas, en la que se especificasen los objetivos generales y específicos, materiales, contenidos, tiempo, grupo meta, etc. De esta manera las unidades didáctica observadas podrían utilizarse de manera individual por el resto de la comunidad científica y pedagógica.

7.5 Diario del profesor: análisis y resultados (2ª fase de la investigación)

En el apartado 5.4, correspondiente a la descripción de la fase preliminar del estudio, se alude de forma explícita a los objetivos que perseguía este recurso y el procedimiento de análisis realizado. La finalidad del diario de esta fase sigue basándose en desarrollar la reflexión y autocrítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, en dotar de mayor coherencia y transparencia todos los pasos implicados en el entrenamiento estratégico. Su tipología corresponde a la característica de diario abierto y coincide en todas las fases de la investigación; sin embargo, en la segunda fase se conjuga más la descripción de los acontecimientos de clase con su interpretación y posibles implicaciones, pues se fueron reformulando las primeras anotaciones con la intención de subrayar las evidencias recogidas e identificar de forma más clara su alcance (anexo 5).

7.5.1 Organización del documento

Desde el punto de vista del contenido, en esta segunda fase se han agrupado los fragmentos más relevantes para el proyecto en torno a las siguientes categorías: a) se mencionan las contribuciones de la observación de clases y el diario de aprendizaje elaborado por los alumnos; y, b) se incluye la reflexión sobre algunos procedimientos didácticos relacionados con el entrenamiento estratégico, concretamente la aplicación de cuestionarios y técnicas de observación directa con el objetivo de describir el perfil del grupo meta, identificar necesidades de aprendizaje o el uso de estrategias por parte de los estudiantes.

7.5.1.1 Reflexión sobre las contribuciones de la observación de clases

Algunas entradas del diario del profesor subrayan las positivas repercusiones de la observación de clases en aspectos tales como: a) la mejora en la viabilidad de los materiales presentados a los alumnos; b) la coherencia programática; c) el uso de procedimientos más inductivos. Todo lo cual redundaría en una optimización del entrenamiento estratégico, como se constata en la entrada correspondiente a la 13ª sesión (5/XI/2012):

Desarrollar este trabajo colaborativo con la docente [observadora] resultó muy provechoso pues, por ejemplo, en la fase de pre-observación me (...) hizo ver que debería dosificar la información presentada en el aula para ser más eficaz y evitar que el documento presentado sobre exposición oral resultase muy pesado; me ayudó a reforzar la coherencia de los contenidos programáticos relacionados con el entrenamiento estratégico (que se basan primero en la producción, luego en el análisis y por último en la reformulación); y a raíz de esta sesión se enfatizó la necesidad de que los alumnos trabajasen de forma activa e inductiva, complementando la información presentada por la docente.

7.5.1.2 Consideraciones sobre el diario de aprendizaje de los alumnos

En el diario del profesor se refleja también el funcionamiento del diario de aprendizaje realizado por los alumnos. Presento, a continuación, dos extractos pertenecientes a la misma entrada (correspondiente a la 9ª sesión del semestre que tuvo lugar el 22/X/2012), en los que se da cuenta de los siguientes aspectos: a) los procedimientos que se acometieron para la puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje; y, b) algunas modificaciones efectuadas en las instrucciones de elaboración con la intención de mejorar su eficacia en el contexto de la investigación. En el primer fragmento se resume la actividad de presentación del diario de aprendizaje:

Con el objetivo de que los alumnos reflexionasen primero sobre el tipo de tarea que encierra la elaboración de un diario, se les facilitó un documento basado en una actividad del manual Procesos y Recursos (1999), (...) en el que podían encontrar algunas ayudas útiles como modelos de diarios, opiniones de expertos lingüistas sobre este tema y aspectos que podrían incluir en sus diarios, para que no todos fuesen iguales.

Más adelante, se detallan los cambios que sufrió el diario de aprendizaje con vistas a recoger información más específica y relevante:

En esta segunda edición se hizo una alteración en relación con el estudio anterior (2011-12): en la edición anterior se concedió relativa libertad a los alumnos [para escribir] sobre los aspectos de reflexión que deberían tratar (el proceso de aprendizaje), sin embargo, en la segunda edición, las pautas fueron más explícitas y, por consiguiente, los participantes tuvieron que escribir 4 entradas obligatorias y 4 libres, las obligatorias deberían recoger reflexiones sobre el antes y el después de las dos últimas presentaciones orales del semestre. (...) Con esta precisas instrucciones pretendíamos que las entradas obligatorias contribuyesen de una forma más eficaz a recoger datos más concretos sobre el entrenamiento estratégico, concretamente para saber qué tipo de estrategias utilizaron los

estudiantes en la preparación y en la fase posterior de sus presentaciones orales.

7.5.1.3 Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos relacionados con el entrenamiento estratégico

En este apartado se destacarán algunos temas de cierta trascendencia para la investigación, como son cambios efectuados en la programación y en el diseño de determinadas tareas buscando que se adecuasen mejor a los objetivos de la investigación o incluso algunas reflexiones que muestran el espíritu de autocrítica que movía a la investigadora en relación al entrenamiento estratégico.

Así pues, en la primera fase del estudio (2011-12) las reflexiones de la docente en el diario del profesor constatan que la segunda tarea de expresión oral diseñada para recoger las muestras de lengua de los alumnos no era la más idónea. Esa dificultad fue solucionada en la segunda fase del estudio (2012-13), tal como se registra en la sexta entrada del diario del profesor (efectuada el 10/X/2012):

(...) buscando una mayor coherencia entre las muestras de lengua recogidas [en los diferentes ciclos del entrenamiento estratégico], hemos pensado que el formato del telediario no se adecuaba estrictamente a la variable de oralidad que estamos trabajando (monólogo sostenido), pues muchas veces el monólogo se combinaba con la interacción. Por lo tanto, vamos a proponer otro trabajo para recoger la segunda muestra de oralidad del semestre que se ciña a la tipología objeto de estudio: una presentación oral sobre un libro, una película, etc.

Por otro lado, la entrada 16^a (14/XI/2012) da cuenta de otra de las novedades introducidas en la programación de la segunda fase de la investigación. Después de que se hubiese hecho en clase una demostración de los pasos necesarios para realizar presentaciones orales, se propone una tarea en la que los alumnos debían buscar instrucciones en las lenguas que les pareciesen más adecuadas (inglés, francés, portugués) para realizar una presentación

oral y presentar el resultado ante la clase. Los resultados positivos de esta actividad se recogen en el siguiente fragmento del diario del profesor:

Se pretendía que los alumnos participasen más democrática y activamente en la búsqueda de soluciones para hacer una presentación oral. (...) al final surgió de forma espontánea una lluvia de ideas sobre los problemas de las presentaciones orales, la complejidad de hablar en público y se buscaron recursos de forma activa para mejorar esos problemas. Además, se reflexionó sobre el significado de cometer errores durante el aprendizaje y llegamos a la conclusión de que eso forma parte natural del proceso de aprendizaje (...).

Es de destacar que en esta misma entrada la docente realiza una autocrítica sobre la intensidad del entrenamiento estratégico: “puede que estas últimas sesiones condensasen demasiada información sobre el entrenamiento estratégico y eso resultase algo cansado para los alumnos”. Otra de las actividades propuestas en el entrenamiento estratégico y que encerraba cierta complejidad fue la autoevaluación de las producciones orales de los alumnos, descrita en la 12ª entrada diario del profesor (31/X/2012):

En esta sesión los alumnos tuvieron acceso a las grabaciones de sus primeras muestras de oralidad a través de la plataforma Dropbox. En un primer momento, las escucharon sin hacer referencia a ningún criterio de evaluación. A continuación, la docente les presentó a los estudiantes una parrilla de evaluación de la expresión oral para el nivel de referencia (B1 según el MCER, 2001), en su variante de monólogo sostenido (de autoría propia).

Los resultados de esta práctica reflejan que los estudiantes manifestaron algunas dificultades a la hora de utilizar la parrilla de observación “pues no siempre identificaban claramente la etiología de los errores cometidos (como el campo al que pertenecían). Por ello, en la primera autoevaluación de su producción, los alumnos tienden a ser poco precisos en los aspectos a corregir”. Para sistematizar ese proceso de evaluación en la 13ª y 14ª sesiones (correspondientes al 5/XI/2012 y al 7/XI/2012 de la programación, como se puede constatar

en el anexo 4) se retomó este ejercicio, con la diferencia de que en ese caso se trataría de un ejercicio de evaluación. Los resultados fueron más positivos y se produjo un aprendizaje significativo:

Después de dos audiciones, los alumnos propusieron una nota cuantitativa para la producción evaluada y, sorprendentemente, coincidieron casi por completo con las notas dadas por las docentes (incluyendo a la observadora), lo cual, por un lado, demuestra la eficacia de este instrumento de evaluación y, por el otro, la comprensión por parte de los alumnos de cómo funcionan los criterios de corrección y los objetivos que se pretenden conseguir.

Después de que los alumnos autoevaluasen sus producciones e identificasen aspectos a corregir, fue necesario, todavía, dedicar alguna sesión más a desarrollar estrategias metacognitivas de control y corrección sobre algunos aspectos de pronunciación previamente identificados. La 19ª sesión (26/XI/2012) estuvo dedicada a ello, como se indica en el diario: “A continuación, se insistió en algunos aspectos de pronunciación detectados al principio del semestre, concretamente en el “seseo y ceceo”, pronunciación de la “rr”, pues seguían siendo problemas recurrentes”. Después de llamar la atención sobre esos problemas, se les recordó a los alumnos la existencia de recursos digitales vistos en clases anteriores y se les sugirió que los utilizaran de forma autónoma, concretamente la página de “Fonética: los sonidos del español”, de la universidad de Iowa (EEUU), o ejercicios para practicar de forma lúdica los sonidos más difíciles como trabalenguas y juegos de palabras. De esta manera estarían también trabajando estrategias cognitivas y compensatorias.

Por último, el diario atestigua cómo se integraron en la programación estrategias de orden metacognitivo y de memoria para que los alumnos desarrollasen con mayor eficacia la tercera tarea de expresión oral, enmarcada en el último ciclo de la investigación-acción. Comenzaré por aludir a la 24ª sesión (correspondiente a la clase del 12/XII/12) donde se mencionan estrategias metacognitivas:

Después de presentar a través de su página web un modelo real del Banco del Tiempo, el de San Javier (Murcia), pionero en España, se mostraron además tres trabajos en vídeo sobre el mismo tema de alumnos del curso anterior. Con ello los estudiantes se familiarizaron con los objetivos de la tarea y las exigencias a nivel de expresión oral que deberían desarrollar. Los alumnos tuvieron libertad para escoger el tema sobre el que trabajarían, aunque tuvieron que informar con antelación a la docente para que no hubiese temas repetidos o que no se adecuasen a lo pedido (porque requerían más tiempo, etc).

Por último, en la sesión nº 26 (celebrada el 9/I/13) se constata el impacto positivo de un taller sobre estrategias de memorización que fue impartido por una ex alumna de la licenciatura:

Después de describir varias estrategias y de mostrar ejercicios prácticos, las conclusiones que se presentaron fueron extremadamente importantes: para tener buena memoria hay que trabajarla, hay que estar en buenas condiciones físicas y psíquicas (descansando y alimentándose bien) y algo muy importante, antes de memorizar, hay que observar. El taller resultó motivador para los alumnos, pues, por un lado, les proporcionó un modelo para la tarea que tenían que realizar (la tercera presentación oral), desde el punto de vista del contenido fue interesante y, por último, desde la perspectiva didáctica e investigativa se integró perfectamente dentro del entrenamiento estratégico (...).

7.5.1.4 Entrenamiento estratégico e instrumentos de control de la investigación

Los fragmentos seleccionados en este epígrafe incluyen la descripción de diferentes recursos, como cuestionarios o pequeños tests, que permiten analizar la progresión de los estudiantes en cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico. En primer lugar, se han seleccionado las entradas en las que se da cuenta de la aplicación de dos cuestionarios a principios del semestre para completar el perfil del grupo meta. Aparece aquí la referencia al primer cuestionario general (a través de la sexta entrada del diario, correspondiente a la clase

del 10/X/2012), donde también se especifica su doble función: recabar datos sobre el grupo meta en relación a sus motivaciones, objetivos y necesidades y además “(...) el propio hecho de reflexionar sobre su aprendizaje contribuye para desarrollar su metacognición”. Por otro lado, en las sesiones 11ª y 28ª (correspondientes a las fechas del 29/X/2012 y 16/I/13 respectivamente), se destaca el interés de los alumnos por conocer los resultados del primer cuestionario de competencia estratégica (basado en el *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford, 1990).

Además, en la programación del curso se incluyeron otros cuestionarios, subordinados a los temas principales, que dejaron igualmente huella en el diario del profesor. Me refiero, en primer lugar, al test sobre el uso de recursos digitales en el aprendizaje de ELE que perseguía dos objetivos: desde el punto de vista de la investigación pretendía recabar datos complementarios sobre el perfil de los alumnos y, según la perspectiva metodológica sirvió como actividad de motivación y preparación para realizar la tarea final y que sería al mismo tiempo la primera prueba de evaluación oral del semestre. En la cuarta sesión del diario, correspondiente a la fecha del 3/X/2012, se puede acceder a los siguientes datos:

En primer lugar, que de los 21 alumnos que participaron [en el cuestionario], ninguno de ellos utiliza de forma sistemática los recursos de internet para el estudio de lenguas extranjeras, por el contrario, la mayoría de los alumnos se agrupan en el apartado de que “nunca” lo utilizan; en segundo lugar, los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos los utilizan solamente “a veces” y, en tercer lugar, un pequeño grupo los utiliza “frecuentemente”. Estos resultados son llamativos, pues lo que sería esperable de los llamados “nativos digitales” es que recurriesen a las nuevas tecnologías con mayor frecuencia, desarrollando así estrategias compensatorias en este ámbito para encontrar ayuda, buscar recursos, etc. Por lo tanto, esperamos que al realizar la primera actividad de oralidad de evaluación continua, esta les sirva también para conocer y dar a conocer el acervo de la web.

El diario del profesor recoge igualmente los resultados positivos de la primera unidad didáctica perteneciente a la programación del entrenamiento estratégico [7ª sesión-15/X/2012]: “Cuando concluimos, los alumnos dijeron que gracias a esta tarea habían aprendido contenidos útiles a través de la web y que esta actividad constituía un buen entrenamiento para alcanzar sus objetivos a final de curso”.

“¿Qué tipo de aprendiz eres?” (adaptado de Fernández López, 2005, anexo 8 de materiales didácticos), fue otro de los pequeños cuestionarios realizados en clase y que contribuyó a que los alumnos reflexionasen sobre su estilo de aprendizaje. El diario del profesor atestiguó, una vez más, los resultados sobre este ítem: “Aunque la taxonomía de estilos de aprendizaje presentada en este documento era muy simple (estudiantes analíticos, despreocupados y mezcla), después de hacer el test, los estudiantes recibieron consejos útiles para cada uno de los perfiles contemplados en el cuestionario”. Además, a modo de autocrítica, se hace una reflexión sobre la temporalización más adecuada para esta actividad:

Probablemente hubiese sido más útil para los alumnos haber realizado este cuestionario al principio del semestre, pero, de todas formas, la reflexión sobre este tema creemos que repercutió positivamente en su proceso de aprendizaje de cara a la última prueba de expresión oral, de los exámenes escritos del final del semestre y, en definitiva, en su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Además de los cuestionarios, el entrenamiento estratégico incluyó en varias ocasiones otros recursos para indagar sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos en un momento determinado del entrenamiento o la evaluación directa de las estrategias que los alumnos movilizaron durante el aprendizaje. En este sentido, el diario del profesor cumple la importante función de constatar los diferentes procedimientos llevados a cabo y mostrar los resultados de dicho análisis. En coherencia con lo anterior, se presenta el contenido de la séptima entrada (efectuada el 15/X/2012), donde se registraron las reflexiones más significativas de los alumnos después de que estos realizasen su primera presentación oral. Se

transcribirán, a continuación, algunos de los comentarios de varios estudiantes realizados a modo de autoevaluación e identificación de necesidades:

- *Tengo que mejorar la pronunciación, el seseo;*
- *Fue terrible, mi pronunciación es muy mala, no soy capaz de pronunciar la “rr” y la “z”;*
- *He excedido el tiempo, he practicado de forma distinta;*
- *Me pongo nerviosa, tengo poco vocabulario, antes hablaba mejor, aún tengo que mejorar;*
- *Tengo que mejorar la pronunciación, el vocabulario, la fluidez y el control de los nervios;*
- *Debo controlar los nervios, siento que no domino la lengua, tengo que trabajar la pronunciación y la fluidez;*
- *Me ha salido bien, aunque en casa me salga mejor porque aquí me pongo nerviosa y me olvido de algunas partes.*

Se comprobó que la mayoría de los alumnos que participaron manifestaban la necesidad de mejorar la gestión del tiempo durante la realización de la tarea, el control de su estado anímico, su pronunciación y fluidez. Aunque eran los menos, hubo algunos comentarios que expresaron un mayor grado de satisfacción con los resultados alcanzados. A continuación, se realizó también un ejercicio de coevaluación y algunos alumnos hablaron de cómo les había salido a sus compañeros, volviendo a incidir sobre aspectos mencionados anteriormente: se presentaron algo nerviosos, su expresión oral estaba “algo oxidada”, tuvieron errores normales, poseen un dominio de la lengua que se corresponde con el nivel exigido, aunque la pronunciación no fuese mala, esperan mejorarla a lo largo del curso. Además, consideraron los contenidos aprendidos como útiles. En consecuencia, se proponen los siguientes cambios a nivel programático para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje encontradas en la sesión anterior:

(...) estrategias afectivas para controlar el estado de nervios, estrategias de memorización, estrategias de metacognición para mejorar las fases por las que pasa la preparación del discurso en la

variante de monólogo y estrategias cognitivas y compensatorias para practicar con la lengua aspectos de articulación, fluidez, etc.

En la octava sesión de clase (17/X/2012) se continuaron recogiendo las primeras muestras de producción oral de los alumnos y, a continuación, se les pidió que realizasen, al igual que en la sesión anterior, una autoevaluación de su actuación. En esta entrada se vuelve a reflexionar sobre las opiniones de los alumnos y se establecen semejanzas con lo detectado en la sesión anterior:

Los alumnos mencionaron carencias a nivel fonético-fonológico (incidiendo en la pronunciación de la “rr” y de palabras en las que notan la interferencia con el portugués); señalaron que deberían reforzar contenidos gramaticales y léxicos y sobre todo controlar, de nuevo, el estado de nervios para no olvidarse de nada o mantener un ritmo adecuado. Por último, algunos de ellos hicieron referencia a algunas técnicas para mejorar sus presentaciones como practicar ante el espejo, en la clase o relajarse.

En la misma línea procedimental, se recoge información de forma no pautada sobre el “durante y el después” de la realización de la segunda tarea de producción oral en la entrada de la sesión 21ª (correspondiente a la clase del día 3/XII/2012). Desde el punto de vista del estado anímico de los estudiantes, se constató que: “Algunos de ellos se sintieron más nerviosos que la primera vez, incluso sintieron bloqueos (esto se explica porque el objetivo de la primera presentación oral era realizar un diagnóstico de necesidades, sin embargo en esta presentación ya estaban siendo evaluados)”. Por otro lado, los alumnos comentaron de forma positiva que “la preparación sobre la estructura del discurso a seguir fue más evidente, pues se evitaron los saltos abruptos en el contenido y se hizo un buen desarrollo del mismo”. Desde la perspectiva de la docente “se evidenció también la incorporación de algunas de las estrategias trabajadas en la clase; sin embargo, otros [alumnos] afirmaron que no habían hecho nada diferente, aunque habían tenido en cuenta las correcciones sobre la pronunciación”. Los alumnos que durante esta sesión formaron parte del auditorio porque ya

habían hecho su segunda presentación en la sesión anterior “señalaron que las presentaciones habían salido mejor que las de la fase de diagnóstico, que la estructura era más evidente y que los temas eran más interesantes, lo cual facilitaba también la fluidez en el tema”. Tomando en consideración las evidencias recogidas en el diario, se reformulan algunos de los objetivos para el último ciclo de la investigación-acción: será ineludible seguir consolidando “la confianza en el grupo” a través de estrategias sociales y se propone reforzar el control anímico de los estudiantes a través de estrategias afectivas. Además, dentro de la subcompetencia lingüística y comunicativa se intentará “perfeccionar la pronunciación, sistematizar aspectos gramaticales, seguir trabajando aspectos de estructura y cohesión del discurso (uso de conjunciones)”.

Esta entrada aporta un dato relevante para la investigación: entre los miembros del grupo se encuentra una alumna que había cursado anteriormente la asignatura de Español IV y realizó posteriormente la de Español III (lo cual no es frecuente, pero sí es posible). Eso quiere decir que su participación constituiría el único ejemplo de un entrenamiento con duración más longitudinal. Las reflexiones de esta alumna arrojan luz sobre la utilidad del entrenamiento estratégico, sobre todo en el campo actitudinal y de preparación afectiva, pues afirma que “después del semestre anterior no sentía tanta presión al realizar la presentación oral, que sentía mayor confianza en sí misma, aunque necesitaba practicar más y aprender a relajarse antes de la presentación”.

Por último, como se ha mencionado anteriormente, también se recurrió a procedimientos de valoración pautados para la evaluación directa de las estrategias que los alumnos utilizaron durante el aprendizaje en diferentes momentos: antes, durante o inmediatamente después de la realización de una tarea de lengua real (siguiendo una de las formas de evaluación de estrategias propuesta por Oxford, 2011). En la entrada correspondiente a la 22ª sesión (realizada el 5/XII/12) se describe la utilización de un

cuestionario (ver anexo 8 de materiales didácticos) cuyo objetivo consistía en evidenciar “las estrategias puestas en práctica por los alumnos después de una actividad de lengua, el procedimiento de aplicación [del cuestionario], el sistema de análisis y los resultados del mismo”. En el documento los alumnos debían indicar qué estrategias habían usado o iban a usar en tres momentos diferentes: a) antes de la presentación oral; b) durante la presentación (“cuando han surgido problemas he recurrido a las siguientes estrategias...”); c) después de la presentación (“de las anteriores estrategias, ¿cuáles vas a poner en práctica la próxima vez?...”). Se recopilan las estrategias que los alumnos pusieron en práctica en tres fases diferentes: en primer lugar, aparecen las estrategias usadas por la gran mayoría de los alumnos (los siguientes ítems fueron seleccionados por la gran mayoría de los alumnos, un total de 17):

- *“He planificado los puntos importantes de mi presentación”.*
- *“He estructurado claramente las partes de mi presentación”.*
- *“Cuando he tenido dudas, las he buscado a través de diferentes recursos (diccionarios, gramáticas, preguntando a compañeros o a la profesora)”.*
- *“He preparado un esquema o un ppt”.*
- *“He memorizado los conceptos importantes que iba a presentar”.*

En segundo lugar, ordenadas de mayor a menor frecuencia, surgen las estrategias que fueron practicadas por un grupo bastante amplio (entre 15 y 11 alumnos de un total de 17):

- *“He ensayado lo que tengo que decir en cada filmina”.*
- *“He reflexionado sobre las partes de la presentación oral y los recursos lingüísticos de cada parte (saludo, introducción, conclusión, despedida, etc)”.*
- *“He visto modelos de discurso oral”.*
- *“He cronometrado el tiempo”.*

- *“Después de varios ensayos, he reajustado la presentación”.*

En tercer lugar, siguiendo con los resultados del apartado a), se incluyen estrategias usadas por un grupo menos numeroso, aunque significativo (entre 7 y 3 alumnos):

- *“He ensayado lo suficiente”.*

- *“He grabado mi presentación en Audacity (u otros)”.*

- *“He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares”.*

Se constata así que el diario del profesor aporta datos relevantes sobre los procedimientos de preparación de la presentación oral que siguieron los alumnos y, concretamente, las estrategias a las que recurrieron en la fase previa. Teniendo en cuenta lo anterior, el diario sirve para reflexionar sobre esos datos y para emitir las primeras conclusiones sobre los resultados obtenidos:

(...) en la fase de preparación (en la que se incluyen prácticamente todos los grupos de estrategias estipulados por Oxford -cognitivas, metacognitivas, de memorización, compensatorias y afectivas-), la mayoría de los alumnos ha recurrido a diferentes estrategias de las presentadas en clase (sobre todo a las de planificación y organización de la presentación oral), aunque podemos observar que no todos han realizado esta parte con el mismo nivel de exigencia.

Continuando con el análisis, el apartado b) del cuestionario (un grupo más numeroso que el del apartado anterior, formado por 20 preguntas en total), pretendía identificar las estrategias usadas por los estudiantes durante la presentación (o inmediatamente antes, en algunos casos). Los resultados obtenidos indican que hay más dispersión en las respuestas y las preguntas más señaladas fueron las tres siguientes (seleccionadas por un total de entre 13 y 10 alumnos), ordenadas de mayor a menor asiduidad:

- *“He intentado mostrar entusiasmo”.*

- *“Me he motivado a mí mismo pensando que mi presentación iba a ser interesante”.*

- *“He comprobado que el público ha seguido y comprendido mi presentación”.*

A continuación, en el diario del profesor, se presenta un pequeño grupo de preguntas que fue seleccionado por 9 alumnos:

- *“Previamente he intentado relajarme reflexionando sobre mi estado de ánimo e intentando controlarlo”.*

- *“Previamente he intentado relajarme hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos”.*

- *“He intentado relajarme respirando profundamente, escuchando música, bebiendo un poco de agua...”.*

En tercer lugar surgen las preguntas señaladas por 8 alumnos:

- *“He recomenzado de forma diferente cuando se ha producido una ruptura en la comunicación”.*

- *“He sonreído y me he mostrado relajado”.*

- *“Me he motivado a mí mismo pensando que me iba a salir bien porque había realizado los pasos previos correctamente”.*

- *“Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compañeros”.*

En el último grupo, se encuentran las preguntas que recibieron menos de 7 respuestas:

- *“He hablado pausadamente, a un ritmo normal”.*

- *“He actuado con naturalidad”.*

- *“He creado palabras por analogía cuando no sabía o recordaba una palabra”.*

- *“He hecho paráfrasis o definiciones cuando no recordaba una palabra”.*

- *“Previamente he intentado relajarme escuchando música”.*

- *“Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo”.*

- *“Me ha motivado pensar que el público confiaba en mí”.*

- *“He tenido que eliminar algunas filminas porque he excedido el tiempo”.*

Después de hacer una revisión de los resultados obtenidos, afloran en el diario algunas valoraciones sobre el proceso global de cierto calado:

(...) los alumnos han puesto en práctica estrategias metacognitivas de monitorización de su intervención (analizando la respuesta del público, por ejemplo), y han activado estrategias compensatorias para corregir posibles deficiencias en su discurso. Además, han sido conscientes de la importancia de compartir su estado emocional con sus compañeros y de intentar corregirlo con simples técnicas de relajación (usando estrategias afectivas). De todas formas, quizás el abanico de estrategias presentado en clase fuese demasiado amplio para que los alumnos pudiesen dominarlas todas. Lo que se intentó fue dar a conocer un grupo variado de estrategias y que cada alumno las seleccionase en función de sus necesidades.

7.6 Análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos en la segunda fase de la investigación (2012-13)

Dado que las instrucciones de participación en los diarios fueron diferentes entre una y otra fase, se recogieron, por lo tanto, diferentes categorías de información. Se enumerarán, en primer lugar, los aspectos coincidentes a nivel general y, posteriormente, se destacarán las divergencias entre ambos documentos.

El texto de presentación del diario sirvió para introducir los objetivos de la actividad, establecer el número de entradas totales que los estudiantes tenían que enviar y especificar en qué consistirían las reflexiones que los estudiantes deberían desarrollar. Para garantizar la claridad del documento, se incluyeron de nuevo ejemplos ilustrativos de cada ítem y también se siguió llamando la atención de los alumnos sobre el proceso de elaboración de los textos escritos, recomendándoles que los supervisasen antes de publicarlos en la plataforma. Aunque se les dio la oportunidad de hacerlo en portugués, de nuevo, la totalidad de los participantes decidió expresarse en español.

Se revisarán a continuación las especificidades que contenía el documento introductor correspondiente a la segunda fase de investigación. En el curso 2011-12 los temas generales que se acotaban para introducir en el diario fueron los tres siguientes: a) análisis de actividades generales realizadas en clase relevantes para el aprendizaje; b) comentarios sobre actividades dirigidas hacia el desarrollo de la autonomía del alumno y de su competencia estratégica (cuestionarios, etc); c) comentarios sobre su proceso de aprendizaje y su estado de ánimo en relación al mismo. Los resultados de la primera fase, constataron la validez del instrumento e indicaron una falta de precisión en los datos recogidos. Por lo tanto, en la segunda edición de los diarios de aprendizaje, de las ocho entradas obligatorias se establecieron cuatro sobre temas obligatorios y cuatro semi-libres. Las entradas obligatorias, como se puede ver en la tabla 33, perseguían los siguientes objetivos: recoger las reflexiones de los alumnos sobre las estrategias y procedimientos utilizados en la preparación de las presentaciones orales, incluyendo su estado de ánimo antes y después de cada exposición y, a su vez, las reflexiones sobre los resultados de la segunda y la tercera presentación oral (ya que el diario dio comienzo después de la primera presentación oral).

DIARIOS DE APRENDIZAJE: INSTRUCCIONES DE PARTICIPACIÓN

“El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz”.

TIPOS DE ENTRADAS: (...) cuatro entradas obligatorias y cuatro libres. Las **libres** pueden reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- a) Actividades generales realizadas en clase que han resultado relevantes para vuestro aprendizaje.
Ej. "La actividad sobre la utilización de recursos en internet me ha servido de ayuda para (...)".
- b) Reflexionad sobre aquellas actividades dirigidas específicamente al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica, (actividades, cuestionarios, etc).
- c) Comentarios sobre vuestro propio proceso de aprendizaje y sobre vuestro estado de ánimo en relación al mismo:
Ej. "Hoy he participado en clase y la profesora me ha corregido el uso de una palabra. No he entendido muy bien su corrección, voy a buscarlo en una gramática/ diccionario. / Voy a apuntar esta palabra para no volver a cometer ese error...."; "Hoy en la presentación oral me he puesto muy nerviosa y por eso creo que he cometido más errores de lo habitual. Tendré que intentar controlar mis nervios gradualmente".

Las cuatro entradas **obligatorias** versarán sobre los siguientes aspectos:

- a) Dos entradas que recojan la *preparación* de las dos presentaciones orales que haréis a lo largo del semestre. Describid con detalle el proceso de preparación, recursos y estrategias que habéis utilizado, ensayos, etc.
- b) Dos entradas que recojan vuestras reflexiones sobre el *resultado* de vuestras presentaciones: cómo os habéis sentido durante la presentación, si os sentís satisfechos/insatisfechos, qué aspectos podríais mejorar para la próxima vez, qué estrategias habéis utilizado durante la presentación, etc.

EXTENSIÓN: Vuestras reflexiones no tienen porqué ser demasiado extensas, pero sí precisas. Lo ideal es que hagáis un borrador y lo releáis antes de enviarlo a la plataforma.

FRECUENCIA: Intentad ir enviando las entradas de forma regular y no dejarlas todas para el final del semestre.

LENGUA: Podéis utilizar el español o el portugués, aunque sería de mayor utilidad para vosotros utilizar el español. Esto os permitiría ir viendo cuál es vuestra progresión a lo largo del semestre.

PUNTUACIÓN: Cada entrada correcta tendrá un valor de 0,20 puntos.

(...)

Tabla 33. Instrucciones para la elaboración de los diarios de aprendizaje (curso 2012-13).

7.6.1 Metodología de análisis de los diarios y organización del corpus

En coherencia con el procedimiento de análisis cualitativo seguido en la primera fase de la investigación, se seleccionaron y agruparon los fragmentos de los diarios con la información más relevante según la anterior estructura de categorización primaria:

- 1 - Aspectos generales relacionados con las clases;
- 2 - Percepciones sobre el entrenamiento estratégico; y, por último,
- 3 - Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación.

Con la intención de facilitar el análisis del nuevo corpus¹³¹ (organizado en las subcategorías derivadas de los ítems anteriores) y con el objetivo de obtener información más fiable, válida y concisa sobre el proceso de aprendizaje y los resultados del entrenamiento estratégico llevado a cabo, se alteró ligeramente la estructura de la primera fase de análisis,

¹³¹ Aunque este era menor en cantidad que el de la primera fase, pues se reunieron solo 45 entradas, divergía sensiblemente en su amplitud temática.

modificación que consistió en añadir un ítem en el segundo apartado dedicado al entrenamiento estratégico: b) “Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral” (marcado en negrita en la tabla 34 con el esquema de categorización final).

| ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE (2012-13): | |
|---|--|
| CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS | |
| 1. | Información relacionada con aspectos generales de las clases: |
| a. | Relevancia de contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje |
| b. | Reflexiones sobre el examen escrito |
| c. | Aceptación de las tareas propuestas |
| d. | Valoración de la asignatura |
| 2. | Percepciones sobre el entrenamiento estratégico |
| a. | Reflexión sobre el entrenamiento estratégico |
| b. | Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral |
| c. | Descripción de estrategias que los alumnos ya utilizan |
| d. | Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas. |
| e. | Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación |
| f. | Valoraciones después de la presentación oral |
| g. | Propuestas de mejora |
| h. | Reflexión sobre el error |
| 3. | Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación |
| a. | Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios |
| b. | Utilidad del diario de aprendizaje |
| c. | Observaciones de la docente a lo largo del semestre |

Tabla 34. Estructura de la categorización temática del diario de aprendizaje (2012-13).

La tabla 35 presenta la organización del segundo corpus de análisis de los diarios (muy similar al anterior y que se puede consultar con mayor detalle en el anexo 6), compuesto por los siguientes ítems: categorías, subcategorías, nombre del alumno y fecha de entrada y ejemplos de las reflexiones sobre cada uno de los temas anteriores. En la segunda fase se incluye también un breve resumen de cada fragmento seleccionado con el objeto de optimizar el análisis de los datos.

| MODELO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE | | | |
|--|--|---------------------|--|
| 2012-13 (2ª Fase del Estudio) | | | |
| CATEGORÍAS | SUB CATEGORÍAS | ALUMNO FECHA | EJEMPLOS |
| 1. Información relacionada con aspectos generales de las clases: | a) Reflexión sobre contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje | B13 – 22/I/13 a) | <p>Resumen: identifica y valora positivamente los procedimientos trazados por la docente para estructurar los contenidos programáticos. Relaciona desarrollo autonomía del aprendizaje y competencia estratégica.</p> <p>“(…) nuestras clases en este semestre fueron bien aplicadas y aprovechadas. La profesora supo dividir bien los objetivos y resultó que a los lunes dimos materias como los tiempos verbales, la puntuación, estilo directo o indirecto etc., y a los miércoles hicimos actividades dirigidas a la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica”.</p> |

Tabla 35. Modelo de organización del corpus correspondiente a los diarios de aprendizaje (2012-13).

7.6.2 Descripción y análisis del corpus de los diarios de aprendizaje

Teniendo como base las instrucciones de participación que se han dado, recogidas en la tabla 33 y la metodología de análisis cualitativa descrita en las tablas 34 y 35, se presentará a continuación la información resultante según los criterios temáticos, con lo que se pretende

llegar a unas conclusiones lo más fiables y válidas posibles sobre la perspectiva de alumno a partir de su participación en el entrenamiento estratégico y los cambios o reflexiones que este pueda haber provocado en ellos.

7.6.2.1 Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje

Para ilustrar este ítem, se han recogido cuatro fragmentos del diario en los que se pondera el impacto de las actividades, contenidos y recursos desarrollados en clase sobre el aprendizaje de los alumnos. En uno de ellos, una de las alumnas llama la atención sobre el procedimiento utilizado por la docente para estructurar los contenidos programáticos y además, relaciona lo anterior con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la competencia estratégica, lo que muestra su toma de consciencia sobre la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, (B13 – 22/I/13 a)¹³²:

(...) nuestras clases en este semestre fueron bien aplicadas y aprovechadas. La profesora supo dividir bien los objetivos y resultó que a los lunes dimos materias como los tiempos verbales, la puntuación, estilo directo o indirecto etc., y a los miércoles hicimos actividades dirigidas a la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica.

A través de dos fragmentos de otro alumno se percibe cómo este pone en práctica diferentes estrategias metacognitivas y cognitivas, para identificar, por un lado, necesidades de aprendizaje y autoevaluar su competencia comunicativa, y más tarde, para dar solución a sus dudas (en este caso, la búsqueda de información en recursos digitales sobre aspectos formales de la lengua, corrección ortográfica, contenidos gramaticales o la destreza de expresión escrita): “No he entendido muy bien el uso de la preposición “a” más el CD de

¹³² El modo de encriptación de los nombres auténticos de las alumnas coincide con el aplicado en la primera edición de los diarios de aprendizaje.

persona, y sentí la necesidad de hacer una búsqueda en la Internet. (...) Pienso que es una buena explicación”, (H13 - 6/XII/12). Se debe destacar que, en esta sección de la primera edición del diario de aprendizaje, los alumnos también señalaron el desarrollo de este tipo de estrategias y el recurso a las plataformas digitales. Por último, se ha incluido otra entrada en la que una de las alumnas reflexiona sobre el libro de lectura obligatoria y las positivas repercusiones que este ha tenido en su fase actual de aprendizaje, (T13 – 22/XII/12):

Hoy he acabado de leer el libro Un Viejo que Leía Novelas de Amor. (...) pienso que debido al nuevo vocabulario que aprendí y por me haber permitido practicar la lectura en español leer este libro fue muy útil para mi aprendizaje en esta asignatura.

7.6.2.2 Reflexiones sobre el examen escrito

En esta segunda fase de investigación se han identificado más ocasiones en las que los alumnos aluden al examen escrito (en la fase anterior solo se recogió una referencia al mismo), y en total se han seleccionado seis fragmentos que giran en torno a los siguientes aspectos: preparación, identificación de necesidades de aprendizaje antes y después del examen, realización y expectativas en relación a los resultados. De los comentarios aparecidos se desprenden también las tareas de metacognición que realizan los alumnos (al identificar, por ejemplo, objetivos y necesidades de aprendizaje en la preparación del examen), (CA13 – 14/XII/12): “(...) Tengo que me preparar bien para la próxima prueba. Voy a seguir el consejo de la profesora y estudiar más las cosas básicas de la lengua española. También, tengo que estudiar y hacer más ejercicios del discurso indirecto”. Por otro lado, algunas de las alumnas mantienen buenas expectativas en lo que respecta a las calificaciones, pues se vieron capaces de realizar los ejercicios propuestos durante el examen (B13 – 8/I/13):

Creo que en general los ejercicios eran bastante accesibles, tenía una parte de interpretación, una de escritura y otra de

gramática. El que toca a la escritura fue el más difícil porque, por una parte, teníamos que explicar una expresión y, a veces eso resulta confuso y, por otra parte, creo que la respuesta estaba un poco condicionada. (...) En conclusión, debo decir que tengo buenas expectativas con las clasificaciones de la prueba pues creo que desde el inicio toda la gente ha evolucionado bastante bien.

Y otras alumnas, aunque también realizan una autoevaluación positiva, son conscientes de que cometieron algunos errores (CA13 - 15/I/13 b)):

Creo que la prueba de evaluación no he me corrido muy malo. Tirando la parte de la lectura obligatoria donde me olvidé de algunos aspectos. El resto ha me corrido muy bien. Tuve algunas dificultades, también, en completar los espacios en blanco con aquellas palabras pero creo que he acertado.

Incluso, alguna de las alumnas muestra su sorpresa con la calificación, pues había obtenido mejores resultados de lo que esperaba (como es el caso de T13 – 14/XII/12). Otra de las entradas da cuenta de las dificultades identificadas en la fase de corrección del examen (CA13 – 26/XII/12): “En la escrita tengo algunas dificultades en la acentuación, ha verificado eso en mi prueba de evaluación”. Desde la perspectiva docente, la reflexión sobre este tema ha favorecido que los alumnos sean más conscientes del proceso de preparación que requiere una prueba de evaluación oral y, en lo que respecta a los modelos de examen escogidos, este ítem del diario de aprendizaje ofrece información relevante que puede contribuir para dotar a las pruebas de evaluación de un mayor grado de validez y viabilidad.

7.6.2.3 Aceptación de las tareas propuestas

Al igual que en la primera fase del estudio, en este apartado se han recogido los comentarios de los alumnos relacionados con las tareas que les resultaron motivadoras y productivas durante el curso. Dos de los fragmentos seleccionados muestran que el libro de lectura obligatoria les pareció interesante y, además, una de las alumnas destacó la

posibilidad de leer en voz alta y practicar la pronunciación a través de la lectura (B13 – 8/I/13). Otro de los alumnos se refiere a las tareas de sistematización gramatical y demuestra un alto grado de metacognición, pues identifica los objetivos de las actividades propuestas, los relaciona con su nivel de competencia lingüística en la UC y, finalmente, se propone ampliar el estudio (CD13 – 5/XII/12 a): “En general, creo que con mi estudio he interiorizado las normas y reglas gramaticales para este nivel de lengua, pero tengo que seguir estudiando y practicando”.

7.6.2.4 Valoración de la asignatura

En el último epígrafe de este apartado, de manera semejante a la fase de investigación anterior, las reflexiones de los alumnos dejan constancia en sus diarios de su satisfactoria valoración de la asignatura, además de que en esta segunda fase se obtuvieron más y más extensos comentarios sobre este tema. Una de las alumnas analiza los principales logros obtenidos en la asignatura: desarrollo de su expresión escrita (a través del diario) y de expresión oral (mejoró el procedimiento para hacer presentaciones orales y perfeccionó su pronunciación). Además, añade que los beneficios alcanzados a través del entrenamiento estratégico tienen un carácter transversal en otras asignaturas, (B13 – 22/I/13 b)):

A mí me parece que la mayor evolución fue la de la pronunciación. (...) Pero lo que nunca me habían enseñado eran las cuestiones de pronuncia, mis profesores tampoco se importaban con eso. Valoraban más el léxico y la gramática. En este semestre la profe insistió bastante en la pronunciación y eso me resultó más difícil porque ya estaba acostumbrada a hablar sin ese cuidado. (...) También creo que mejoré bastante en las presentaciones orales. Antes lo que hacía era hablar del contenido de mi trabajo y acabar la presentación abruptamente. Ahora llevo en atención las cuestiones formales, como la introducción, frisar bien los contenidos y concluir de una forma más dinámica. Estos consejos que la profe se ha preocupado en enseñar nos han sido útiles para otras asignaturas

porque tenemos presentaciones orales en casi todas. Por lo tanto la conclusión a que llego es positiva y enriquecedora (...).

Otra de las alumnas reconoce igualmente que a lo largo del semestre se produjo un impacto positivo en la evolución de su pronunciación y en su modo de estudiar, pero parece haberse quedado insatisfecha con los resultados finales de la asignatura (CA13 – 21/I/13). Por último, otro de los alumnos explicita que, además de los contenidos programáticos correspondientes a este nivel, se ha trabajado la competencia estratégica para desarrollar la autonomía de los estudiantes (incluyendo estrategias afectivas para superar dificultades y avanzar), (H13 – 17/I/13):

Este año lectivo, hemos empezado el nivel B1 del español con profesora Ana Cea, y al contrario de mis expectativas no ha sido tan difícil. La profesora nos ha reforzado la gramática, pero ha insistido mucho en nuestra oralidad transmitiéndonos un mensaje de que se puede hablar con errores, corrigiéndonos a nosotros en nuestras presentaciones orales. Me he sentido estimulado cuando he fallado mi segunda presentación, porque en vez de me sentir juzgado, la profesora ha insistido conmigo (y con mis compañeros). Me ha ayudado con todo el tipo de técnicas para encontrar la mejor manera de prepararme para una presentación (...).

7.6.3 Percepciones sobre el entrenamiento estratégico

La información contenida en este apartado refleja el desarrollo metacognitivo y afectivo de los alumnos a través de las pautas procesuales que marcó el entrenamiento estratégico. Constituye, por lo tanto, un acopio de evidencias significativas sobre el impacto que este entrenamiento tuvo en la forma de identificar los objetivos de aprendizaje para la expresión oral, en la reflexión sobre su competencia estratégica antes, durante y después del entrenamiento, reflexión sobre el error y propuestas de mejora.

7.6.3.1 Reflexión sobre el entrenamiento estratégico

En la primera fase de la investigación los comentarios más relevantes recogidos en este apartado destacaban esencialmente la utilidad del entrenamiento para realizar de forma correcta presentaciones orales, resaltando además su potencial aplicable a otras asignaturas. Otra aportación importante tiene que ver con la toma de consciencia de los objetivos que los estudiantes tenían que alcanzar y de las fases por las que debían pasar. También en la primera fase del diario se comprueba que los estudiantes asociaron el desarrollo de la competencia estratégica (entre las que destacan las estrategias afectivas) con mejores resultados en su aprendizaje y en las tareas de producción. En coherencia con los datos obtenidos en la primera fase, los diarios del curso 2012-13 también demuestran cómo los alumnos identifican los objetivos del entrenamiento, señalan su pertinencia en el caso de la producción oral (pues esta opción responde a sus necesidades de aprendizaje, como también se confirmó en el cuestionario general del inicio del curso), a su vez, vuelven a reconocer su valor transversal y destacan el éxito palpable del entrenamiento, tal como se puede apreciar a través del siguiente fragmento, (B13 –19/XII/12):

De verdad fue una experiencia nueva y muy buena pues hasta hoy nunca habíamos tenido clases sobre eso y creo que nos ha ayudado a todos. Siempre tuvimos clases en las que se enseña “materia” pero enseñar cómo hacer buenas presentaciones, como estar posicionado mientras hablamos o, también, como recurrir a técnicas de memorización cuando nos olvidamos de algo nunca habíamos estudiado. Solo después de las presentaciones orales pude mirar y entender el cambio y la evolución que todos acabamos por “sufrir”. A lo mejor ahora hay una mayor preocupación con los saludos y las despedidas, por otro lado nuestra postura mejoró y todo debido a los consejos y al ppt que la profesora nos ha enseñado.

Esta misma alumna en otras entradas del diario sigue manifestando su satisfacción por el hecho de haber dedicado una parte de las clases al desarrollo de la expresión oral, lo que

para ella debería ser una práctica habitual. Enfatiza igualmente la evolución experimentada entre la primera presentación oral y la última del semestre, (B13 – 22/I/13 a)):

Para un alumno que estudia una lengua, en este caso español es muy importante dominar el léxico y la gramática, sin embargo, haber clases que nos ayudan en nuestra competencia oral está genial. Creo que la lección máxima que podemos sacar de las clases de este semestre fue nuestra evolución mientras alumnos haciendo presentaciones bien estructuradas y alumnos que después de oír las mismas tuvieron la preocupación de corregir los errores. Grabar nuestras presentaciones fue una buena oportunidad para entendernos nuestro nivel de español y tener consciencia de nuestras fallas. El resultado fue muy positivo y lo sabemos cuando oímos las primeras presentaciones y las ultimas.

Presentaré, a continuación, las reflexiones de un estudiante sobre dos de las actividades incluidas en la programación del entrenamiento estratégico, por un lado, el taller basado en técnicas de memorización y el cuestionario sobre estilos de aprendizaje:

M. C. ha sido invitada por nuestra profesora a enseñarnos su taller (...) sobre trucos de memorización como forma de estudio, y también como forma de prepararnos para nuestra exposición oral. (...) Por ejemplo, a mi funciona la técnica de escribir dando títulos a los diferentes tópicos distinguiéndolos a través de colores diferentes. Profesora Ana Cea nos añadió una información que todavía sabemos qué hace sentido, cada uno tiene su forma de memorizar y todavía debemos intentar descubrirlo nosotros para que nos ayude a lo largo de nuestra vida académica. (...) Incluso nos ha fornecido un teste que nos ayuda a reflexionar sobre la forma que encaramos nuestros estudios y el estilo de nuestro aprendizaje. (...). Lo que pasa es que, tanto en el aprendizaje del español como el inglés, me quedo frustrado cuando algo no me sale bien. (...) Esta clase me ha salido muy productiva en el sentido de que no estaba tan consciente de esa realidad, o por lo menos lo ignoraba. (H13 – 12/I/13)

7.6.3.2 Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral

Al analizar los seis fragmentos incluidos en este epígrafe se ha constatado que los alumnos establecen tres grupos de objetivos para mejorar su producción oral; por un lado, los aspectos relacionados directamente con la destreza de expresión oral, tales como la pronunciación y fluidez, y, por el otro, inciden en metas de corrección lingüística (como el dominio del léxico y gramática); por último, pretenden monitorizar más eficazmente la duración de sus intervenciones. El primer fragmento seleccionado pertenece a una alumna que procura mejorar en general la gramática y señala, por otro lado, un aspecto muy concreto de articulación fonética, sobre el cual se incidió en las clases¹³³, distinguir entre la /s/ (fricativa alveolar sorda) y la /θ/ (fricativa interdental sorda):

Hace mucho tiempo que estoy preocupada con la presentación oral de español. En la primera que hice no estuve como deseaba. Cometí algunos errores gramaticales y, todavía, me resulta difícil pronunciar la “c”. Creo que es porque tampoco me exigirán eso, tuve iniciación al español en la Enseñanza Obligatoria y nunca se importaron con la fonética, hablando en términos lingüísticos. Ahora claro, tengo que empezar del cero pues quiero mucho pronunciarlas bien. (B13 – 28/XI/12)

Otro de los alumnos (en las siguientes entradas CA13 - 23/XI/12 y CA13 - 26/XII/12) manifiesta su preocupación por mejorar su pronunciación (concretamente alude a la cuestión fonética de la alumna anterior), y expresa su inquietud por no saber cómo mejorar este aspecto. En el polo opuesto, aparece el caso de un alumno que realiza una exhaustiva autoevaluación de su producción oral utilizando para ello dos recursos dados en clase; por

¹³³ Los alumnos portugueses tienen tendencia a no distinguir entre la “s” y la “c” y realizar sistemáticamente un seseo, aunque eso no se corresponda con ninguna variante dialectal concreta. Por ese motivo se le explicó a los estudiantes que deberían intentar realizar esta diferenciación, aunque lo contrario no se podría considerar como un error.

una parte, escucha la grabación de su primera muestra de producción oral y luego se autoevalúa siguiendo los parámetros de la parrilla de observación presentada en clase por la docente. Identifica aspectos positivos, otros que debe corregir (como la pronunciación, fluidez, control del tiempo, léxico, gramática) y algunas estrategias como hablar más en español para alcanzar sus objetivos. Como se ve a continuación, este estudiante revela un alto grado de metacognición sobre su aprendizaje, (CD13 – 31/X/12):

Tras oír mi grabación de voz unas veces, he evaluado mi desempeño (...) que puede mejorar bastante, principalmente a nivel de pronunciación y fluidez. (...) Tendré que practicar más la pronunciación (...). Obviamente tengo que seguir practicando la gramática (...). La clasificación resultante de la aplicación de la parrilla – 18 – es importante, pero significa también que tengo que seguir estudiando para mejorar en todos los aspectos. Algunos de los puntos a mejorar:

- *Pronunciación y acento: Influencia de la lengua materna y cuidado con la pronunciación de ciertas palabras. (...)*
- *Fluidez: Hablar sin muchas pausas (pero es común a la lengua materna).*

A raíz de esa completa autoevaluación, el alumno formula con precisión sus objetivos de aprendizaje para la segunda y tercera presentación oral, (CD13 – 4/XII/12 y 9/I/13):

(...) Mis objetivos personales para esta presentación: Corregir los aspectos indicados por la profesora en la evaluación de la presentación anterior (pronunciación, acento y fluidez); Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; No exceder el tiempo asignado para la presentación; Mejorar la fluidez de la presentación; Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes; (...).

Una vez más, el diario permite constatar que existen amplias diferencias dentro de la clase en cuanto al grado de competencia estratégica de los alumnos, en este caso, en la forma de identificar objetivos, necesidades de aprendizaje y procedimientos de mejora, pues no

todos los alumnos están habituados a reflexionar sobre su aprendizaje debido probablemente a la propia tradición académica.

7.6.3.3 Descripción de estrategias incorporadas a la interlengua de los alumnos

De forma similar al semestre anterior, los datos recogidos en esta parte me sirvieron para comprobar qué tipos de estrategias los alumnos dicen utilizar en su proceso de aprendizaje (aludiendo al conjunto de las destrezas). Comenzaré por referirme a los comentarios de uno de los alumnos en los que repasa los procedimientos seguidos en cada una de las tres presentaciones orales y valora la eficacia de las estrategias utilizadas. Además, transfiere lo aprendido en este entrenamiento a otras unidades curriculares y relaciona el entrenamiento con la nota final que obtuvo, sintiéndose recompensado, (H13 – 17/I/13):

(...) En mi primera presentación he seguido una línea simples y con algún imprevisto durante la presentación; la segunda he optado por una preparación más metódica y estructurada, lo que no me ha salido nada bien; y en la tercera he seguido los consejos de mi profesora, siendo más práctico, no tan exigente conmigo, practicando mi presentación en frente a algunos de mis amigos. Este consejo me ha sido útil para esa presentación como para la de literatura y cultura española ya que he sacado una buena nota (4.60 en 5). Es buena la sensación de cuando nos esforzamos y en el final somos recompensados.

A juzgar por los comentarios del alumno, en la primera presentación no ha seguido ninguna estrategia de preparación en concreto; sin embargo, en la segunda tarea de producción oral el alumno puso en práctica estrategias metacognitivas de organización y preparación vistas en clase, aunque, probablemente, le faltó integrar las estrategias afectivas para obtener los resultados esperados, integración que sí llevó a cabo en la tercera presentación oral. Otra de las alumnas (B13 – 28/XI/12) describe cómo debe adecuar su presentación al tiempo estipulado y para ello menciona las estrategias cognitivas como

recurso para practicar y repetir antes de la producción oral. En otro caso, el alumno alude de forma explícita a la observación directa a través de la utilización de una de las fichas realizadas en clase (ver anexo 8 de materiales didácticos), cuyo objetivo pretendía que los alumnos verbalizasen las estrategias que habían utilizado en el proceso de preparación y realización de la presentación oral. El alumno garantiza que puso en práctica casi todas las estrategias mencionadas en la ficha y afirma estar dispuesto a continuar poniendo en práctica las estrategias aprendidas, con especial mención para las estrategias afectivas que le sirven para mantener la calma, (CD13 – 5/XII/12 a)):

En la clase de esta tarde he reflexionado sobre las estrategias utilizadas en la preparación de mi presentación oral. (...). Sin embargo, con la parrilla que nos ha sido fornecida para señalar las estrategias que hemos utilizado, ha sido posible identificar todas aquellas que había utilizado y señalarlas. (...) La verdad es que había utilizado casi todas las estrategias mencionadas, excepto aquellas que no suelo utilizar, como: “He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares”; (...). Por lo tanto, voy a seguir utilizando las mismas estrategias, tratando de mantener la calma durante las presentaciones, para hacerlas exactamente como las había preparado en casa.

Por otro lado, dos alumnas comentan la utilización de estrategias aplicadas a la comprensión lectora. En el primer caso, se trata de estrategias compensatorias como la deducción a través del contexto o la utilización del diccionario, (T13 – 22/XII/12):

Hoy he acabado de leer el libro Un Viejo que Leía Novelas de Amor. (...) Cuanto al lenguaje y las palabras desconocidas, primero intenté descubrir el significado a través del contexto, con las que no he conseguido descubrir su significado hice una lista de palabras que después busqué en el diccionario español-portugués y algunas sin traducción busqué el significado en el diccionario de español. Pero hay algunas que no he conseguido encontrar en el diccionario, (...).

En el segundo caso, la alumna también desarrolla estrategias compensatorias para comprender mejor el significado de palabras desconocidas y además lee en voz alta para practicar la dicción y ser más consciente de su pronunciación, (B13 – 8/I/13):

En primer lugar, la lectura que la profesora nos determinó, (...), me pareció muy bien porque, además de ya conocer la obra, tenía ganas de empezar a leer español en voz alta de modo a perfeccionar mi pronunciación. (...) Al inicio me resultó un poco difícil la lectura porque tenía vocabulario muy técnico, sin embargo, fue un incentivo para utilizar el diccionario de la Real academia española que me ha ayudado bastante (...).

7.6.3.4 Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas.

El estado de ánimo, antes y durante una presentación oral, era un tema que ya en la primera fase de la investigación preocupó bastante a los alumnos, a juzgar por las constantes referencias que hicieron, no solo a través del diario sino también durante las clases. Esa preocupación por mejorar el estado de ánimo de los estudiantes tuvo un reflejo más explícito en la programación estratégica de la segunda fase de la investigación (2012-13) mediante el refuerzo de estrategias afectivas. El análisis de los diarios indica que los alumnos evolucionaron de forma positiva en el control de su estado de ánimo. Además, en esta segunda fase se tuvieron en cuenta algunas de las causas apuntadas por los alumnos sobre los motivos de ese nerviosismo: el hecho de tener que hablar ante un auditorio en lengua extranjera, estar siendo evaluados y grabados, su tendencia al perfeccionismo, o la gestión inadecuada del tiempo de preparación de la exposición oral. En este apartado se comentarán los once fragmentos de los diarios de la segunda fase de la investigación que se refieren a este aspecto y se estructurará el análisis en tres fases, tomando como referencia las tres pruebas de oralidad que se realizaron a lo largo del semestre.

Aunque las referencias a la primera prueba de diagnóstico no son frecuentes en los diarios porque los alumnos debían centrarse más en las dos últimas, se comprueba el estado de nervios de algunos alumnos en su primera exposición ante la clase, lo cual les impidió a algunos monitorizar correctamente su producción, tal como se puede observar en el ejemplo que se incluye a continuación, (CD13 – 31/X/12): “(...) Los nervios han influido en mi presentación que seguramente podría haber sido mejor”. En las segundas presentaciones, en general, los alumnos siguen manifestando nerviosismo. Es el caso de la siguiente alumna que, si bien muestra un alto grado de consciencia sobre algunos aspectos que debería corregir (la pronunciación y gramática, su postura ante el público, fluidez, etc), por otro lado se manifiesta frustrada por no haber podido alcanzar esos objetivos, (B13 – 30/XI/12):

Transcurrido algún tiempo ya no tenía ganas de presentar mi proyecto, estaba demasiado nerviosa, dejé mis compañeros presentaren y solo después me fui. Solo pensaba en los cinco minutos y me olvidé totalmente de las cuestiones gramaticales y de pronunciación. Me olvidé de pronunciar bien la “c”. (...) Me olvidé también de algunos contenidos por los nervios y, me acuerdo que no conseguí establecer muy bien el contacto visual con el “publico”. Al final me salió un poco rara la explicación de las otras novelas del autor porque no conseguí exponer mis ideas.

De algo semejante se quejan los dos alumnos siguientes, pues confiesan que no fueron capaces de identificar la causa de su estado de nervios, aunque aparentemente habían seguido todos los pasos para evitar sentirse así (CD13 - 5/XII/12 b)):

A pesar de tener un montón de razones para estar tranquilo durante mi presentación oral, una vez que la había preparado a lo largo de varios días, repitiéndola e corrigiendo todos los aspectos que consideraba mejorables tras oír mis grabaciones, la verdad es que acabé dejando afectarme por una considerable presión nerviosa. (...) Una de las estrategias que he utilizado para controlar los nervios fue dejar los compañeros de clase presentar sus trabajos antes de mí, pero no resultó. (...) Para mí, el único aspecto en el que

sentí que algo no ha mejorado en comparación con la anterior presentación fueron los nervios ¡y no sé muy bien por qué!

Otro de los alumnos muestra su inquietud sobre los resultados de su segunda presentación provocada por su estado de nervios o ansiedad (al que él llama miedo). Inmediatamente después de la presentación, el alumno recurre al diario de aprendizaje para expresar allí su estado de ánimo (H13 – 29/XI/12):

No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, no conseguí decir y transmitir la información como la había estructurado a lo largo de mi preparación. Empecé sin seguridad. (...) Y he escrito/sentido: “No he conseguido decir mitad de las cosas que preparé. Me siento frustrado, desapuntado y siento que he pasado la impresión de que no me preparé para la exposición.” (...) “No he conseguido mantener el contacto visual con la audiencia de tanto que eran los nervios, pero pienso que era más miedo que nervios. Estaba inseguro aunque hubiese sido yo que escogió el tema. Me gustó y me gusta el tema, por lo tanto no entiendo el miedo. Lo siento.

En otros casos, en la fase intermedia del entrenamiento, se comprueba que el estado de ánimo mejora y los estudiantes ganan confianza, aunque en el ejemplo siguiente la alumna afirma que todavía necesita practicar más en voz alta antes de la presentación oral, (T13 – 29/XI/12):

No me he sentido tan nerviosa como la última vez pero a pesar de todo tengo que trabajar en aumentar mi confianza. Creo que los ensayos en voz alta son fundamentales para conseguir mantener la calma y tener confianza durante la presentación.

Entrando ya en el último ciclo del entrenamiento, en el que los alumnos se preparan para realizar la tercera presentación oral del semestre, se encuentran los comentarios de otra de las alumnas, que dice sentirse todavía presionada y nerviosa al tener que hablar en público sabiendo que va a ser evaluada. Identifica la práctica como estrategia cognitiva para mejorar y corregir ese estado de nervios, (R13– 16/I/13):

Yo pienso que soy capaz de hablar [en español] en casi cualquier situación, incluso con colegas de Erasmus, pero cuando sé

que estoy a ser evaluada me olvido que lo consigo hacer, los nervios me atrapan y me quedo como un bloque de hielo. ¡Sin duda que es algo que estoy mejorando pero sé que consigo hacer mejor, la practica me va a llevar cerca de la “perfección”!

En otra de las entradas aparecen procedimientos colaborativa para la preparación de la actividad, pues una de las alumnas afirma que trabajó con su compañera estrategias afectivas para reducir la ansiedad antes de la presentación oral y como resultado consigue dominar su estado anímico, es capaz de concentrarse, no piensa en los errores de la última vez y, por lo tanto, mejora la calidad de su presentación, (R13 – 18/I/13):

Mi colega CR13 y yo el día anterior estábamos muy nerviosas e intentamos calmarnos diciendo puntos positivos de nuestros trabajos, que nos deberíamos animarnos o sea siempre pensamientos muy positivos para apartar todo el negativismo. (...) Estaba un poco nerviosa porque siempre estaba pensando en los errores de mi última presentación oral y que no debería hacerlos una vez más pero bueno tenía que concentrarme y lo hice.

En este mismo ciclo del entrenamiento, como se desprende de la cita siguiente, se encuentra el caso de una estudiante que no fue capaz de mantener un control sobre el estado anímico de tal forma que no interfiriese negativamente en la presentación oral (T13 – 14/I/13):

Hoy he hecho la tercera presentación oral (...) el taller de manicura. Más una vez no estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que he alcanzado el mismo nivel que alcancé en la última presentación. Como es un tema que me gusta mucho y que conozco bien no estaba muy nerviosa, no obstante tengo que continuar a trabajar en aumentar mi confianza y en mantener la calma, especialmente a lo largo de la presentación. (...) he empezado mi presentación calma y confiada pero he empezado a hablar muy rápido y he terminado la presentación más nerviosa.

Por último, en otros fragmentos del diario se constata que los resultados de la tercera presentación son muy positivos: se experimenta una mejoría en el estado de nervios de los

alumnos y estos se sienten más confiados. La primera alumna estaba motivada para mostrar el taller a sus compañeros, sale satisfecha y además consigue alcanzar algunos de sus objetivos anteriores (monitorizar mejor la pronunciación y postura ante el público). La estrategia seguida, diferente a la de los ciclos anteriores, fue entrenar previamente ante algunos de sus compañeros. Por otro lado, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento, la alumna hace extensiva esa mejoría al resto de los alumnos de la clase y valora positivamente el entrenamiento estratégico por haber incidido en aspectos formales y también en el control emocional que juega una parte importante en este proceso (B13 – 21/I/13):

Cuando llegué a la clase pensaba que de pronto me iba a poner nerviosa pero eso no ha pasado. Estaba muy bien y muy deseosa de enseñar a mis compañeros, principalmente a las chicas, mi trabajo y mis trucos. Mismo en los minutos antes de la presentación estaba bien relajada y con confianza. Creo que el secreto fue tener entrenado bastantes veces, beber mucha agua y, además tener presentado antes para mis compañeras F. y CA13. Como suelo hacer no llevé ninguna hoja de ayuda porque creo que sale mejor cuando memorizamos los tópicos al envés de todo el contenido y así fue, salió muy bien. Me parece que dije todo, logré mi capacidad de mantener contacto visual pues conseguí mirar bien a las personas y además tuve más cuidado con la pronunciación. Al final creo que mi taller fue didáctico y atractivo, (...) logré mis objetivos y me quedé con la sensación de que por la primera vez me ha salido bien y de acuerdo con mis expectativas. En conclusión solo quiero subrayar que las clases prácticas en las que la profesora ha hablado acerca de presentaciones orales fueron muy importantes porque desde el punto de vista formal me parece que ha salido mucho mejor a toda la gente. Nuestra evolución es algo que se ve claramente y tenemos que dar gracias a la profesora por tenernos enseñado todas las cuestiones más formales y principalmente por habernos ayudado con la cuestión de los nervios.

En el último ejemplo recogido, el alumno también muestra su satisfacción por haber logrado controlar el estado de nervios en su última presentación oral (H13 - 16/I/13): “(...) Seguí los consejos que mi profesora me ha dicho para entrenar con mi familia y con mis

amigos, y la verdad es que me ha salido bien. Por lo menos en los nervios estuve casi perfecto”.

7.6.3.5 Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación

En la primera fase de la investigación se recogió información significativa que hizo que los procedimientos y estrategias de preparación seguidos por los alumnos fuesen más perceptibles para el docente/investigador. Se hará un resumen de los pasos dados por los alumnos en la primera edición de los diarios para luego poder establecer una comparación entre ambas fases de la investigación (2011-12 y 2012-13):

1. El alumno elige un tema que conoce o domina, lo cual le resulta motivador;
2. Realiza la planificación, busca léxico en el diccionario y organiza la información, normalmente en un power point;
3. Ensaya la producción, memorizando la información de cada viñeta, primero de forma individual, luego ante familiares o amigos; y, por último,
4. Revisa la presentación.

Para analizar la información recogida en la segunda fase de la investigación, se debe tener en cuenta que en una de las cuatro entradas obligatorias del diario se les pidió a los alumnos que describiesen de forma explícita estos procedimientos de preparación correspondientes a las dos últimas presentaciones orales, lo cual me permitió recoger en esta segunda edición información más precisa y en mayor cantidad sobre este aspecto (un total de 13 fragmentos seleccionados).

A pesar de que en la segunda fase se realizaron las modificaciones acabadas de mencionar, algunos de los estudiantes no describen con el detalle esperado lo que se les pide y muestran un nivel de metacognición poco desarrollado. Es el caso de la siguiente alumna

que se limita a identificar de forma vaga algunas dificultades relacionadas con la pronunciación, aunque destaca una mejoría en su estado de ánimo y ansiedad para la preparación de su tercera presentación oral, (CA13 – 15/I/13 a)):

Estoy a estudiar mi presentación oral para mañana. Creo que estoy más descontráida pero como siempre con algunas dificultades en la pronuncia. Espero que esta presentación sea muy buena y que no sea tan mala como la última, en cual me olvidé de todo.

Al margen de este caso, las descripciones encontradas son bastante completas y por ello, para realizar el análisis y obtener unos resultados más claros, los datos se han organizado siguiendo el orden cronológico de las dos últimas presentaciones orales.

Se percibe que los alumnos integran habitualmente en sus prácticas los consejos dados en las clases para realizar presentaciones orales (véase anexo 8 de materiales didácticos) y, por lo tanto, todos ellos siguen procedimientos similares. En este sentido, tanto en la segunda como en la tercera presentación, el hecho de poder escoger un tema que les interesaba personalmente y poder hablar de ello ante la clase volvió a resultar motivador para los alumnos, tal como se puede apreciar en las muestras siguientes, (CR13 – 3/XII/12): “Hoy voy [a] hacer mi segunda presentación estoy un poco nerviosa pero me he preparado para esta presentación. Escogí una película para esta presentación que he gustado muchísimo”. Lo mismo sucedió en los casos de los siguientes alumnos: (T13 – 11/I/13 a), (B13 – 28/XI/12), (H13 – 18/XI/12 y 11/I/13), (CD13 – 4/XII/12), (T13 – 21/XI/12) y (R13 – 26/XI/12).

Uno de los primeros pasos que sigue la mayoría de los estudiantes es identificar el vocabulario desconocido y luego recurrir a los diccionarios (sobre todo los diccionarios en línea recomendados en clase, aunque alguno de los alumnos utiliza diccionarios en papel para ver la transcripción fonética de ciertas palabras). De todo ello queda constancia en el fragmento siguiente, (B13 – 28/XI/12): “Como el libro es portugués me resultó un poco difícil “traducir” algunas palabras (...). Utilicé varias veces el diccionario y el diccionario

online “Word reference” que fueran muy útiles para la exposición de los contenidos”. En el siguiente fragmento se observa como el estudiante busca y organiza información sobre el libro y la película y prepara no solo el léxico adecuado al tema, sino también los conectores y marcadores del discurso, (H13 – 18/XI/12):

Una estrategia que me va a ser útil son los ensayos de la presentación, con el contaje del tiempo, la atención a mis errores gramaticales con el improviso, y la selección de la información más relevante. Estoy intentando a mejorar el léxico con una búsqueda de lenguaje del cine, y también el uso de más conectores discursivos. Pero me preocupa no complicarme con demasiados detalles, así que estoy pensando en mantener mi discurso lo más simple posible.

El siguiente paso seguido por todos los alumnos fue organizar la documentación recogida en un power point, como se puede comprobar en los siguientes casos: (CR13 – 3/XII/12; CD13 – 4/XII/12 y 9/I/13; R13 – 26/XI/12 y 16/I/13; B13 – 15/I/13; H13 - 11/I/13; T13 – 11/I/13 a)). He seleccionado el fragmento siguiente pues, además de haber seguido los pasos comunes recomendados por la docente, la alumna incluye la elaboración de un texto de apoyo (T13 – 21/XI/12):

Empecé por hacer una pequeña pesquisa sobre la autora y las Crónicas Vampíricas, después hice una especie de resumen de la pesquisa y escribí mis notas sobre lo más importante, lo que quería transmitir al público. Teniendo mi texto de apoyo pronto, hice un powerpoint con los puntos más importantes e algunas imágenes para complementar mi presentación.

A continuación, se presentan dos ejemplos en los que los alumnos, además de realizar el ppt, indican que memorizaron lo que iban a exponer en cada película (en consonancia con lo dicho en el entrenamiento), (T13 – 11/I/13 a):

También he preparado un PowerPoint con algunas imágenes para mostrar los materiales necesarios y los pasos a seguir en cada manicura. Ya he hecho algunos ensayos, he ensayado lo que tengo que decir en cada filmina de modo a organizar mis ideas.

En la siguiente cita surgen otros procedimientos importantes que no todos los alumnos señalan, pues aunque muchos se preocupan de mejorar la pronunciación, no todos utilizan recursos para perfeccionar el acento, como algunos de los recomendados en clase, (CD13 – 4/XII/12):

Practiqué el contenido de la presentación en voz alta muchísimas veces. Hice varias grabaciones de mi presentación para mejorar el acento, tras el estudio de los sonidos de la lengua española, memoricé los puntos clave del texto y su asociación al PowerPoint que preparé.

Otros alumnos (como es el caso de CD13 – 4/XII/12) mencionan una serie de estrategias para mejorar su pronunciación: práctica reiterada (cognitiva) y grabación para monitorizar su producción recurriendo a algunos programas de grabación de voz (memorización y metacognición). Esta práctica reiterada de la presentación oral se encuentra reflejada más veces a lo largo del diario, acompañada de una reflexión sobre los resultados de la primera presentación a través de la audición disponible en podcast (como en el ejemplo siguiente), (CR13 – 3/XII/12): “(...) Tengo trenado mucho para en esta presentación tenga una mejor evaluación pero los nervios me matan. Escuche muchas veces la primera presentación y oí los errores que he hecho y estoy tentado corregir”. Como se ha demostrado en la información recogida en los diarios, las herramientas digitales utilizadas en clase favorecieron el desarrollo metacognitivo de los alumnos, tal como se sugiere en el apartado 4.5.1.

El siguiente extracto, perteneciente a la segunda presentación oral, ilustra el manejo de otras estrategias de preparación recomendadas en clase: hablar delante del espejo para monitorizar la expresión oral y cronometrar el tiempo, (CA13 – 23/XI/12):

Tengo que practicar mi presentación delante de un espejo, también, para me ayudar a controlar mis expresiones faciales y mis comportamientos. Tengo, también, que controlar el tiempo porque solo tengo cinco minutos. Quiero sacar una buena nota, mejorar mi

pronuncia y mejorar mi vocabulario. Espero que mi presentación sea un suceso.

A través de este texto se percibe también una de las motivaciones extrínsecas de la alumna: obtener una buena calificación, para lo cual necesita mejorar los aspectos indicados anteriormente. Parece pertinente destacar otro de los procedimientos seguidos por uno de los estudiantes, quien visualiza modelos de presentaciones orales para realizar su segunda presentación oral, poniendo en práctica de forma individual una de las actividades promovidas en clase, además de monitorizar el tiempo en los ensayos y la corrección lingüística. Por otro lado, también se graba para corregir los errores detectados y realiza la preparación con suficiente antelación (H13 – 18/XI/12):

Estoy también viendo algunos modelos de presentaciones en internet y estoy gravando a mi voz para notar mis errores para corregirme. Debo decir que empecé mi preparación con casi dos semanas de antelación, haciéndola con calma. Espero que mi exposición me vaya bien.

A pesar de haber puesto en práctica la mayoría de las estrategias indicadas durante el entrenamiento, se echa en falta un aspecto que puede condicionar el éxito de su producción en esta fase intermedia, como ya se ha destacado antes, y es que no refiere el uso de estrategias afectivas para mejorar su estado de ánimo.

En la siguiente muestra se puede observar cómo la alumna incorpora a su procedimiento de preparación los consejos dados por la docente sobre la presentación anterior. Por otro lado, identifica los pasos que todavía necesita completar y a nivel emocional se siente confiada y motivada (T13 – 11/I/13 a)):

Ahora sólo me falta hacer una última revisión a todo el trabajo teniendo en consideración las correcciones que la profesora me ha hecho a la primera presentación y ensayar más algunas veces para cronometrar y grabar la presentación para así analizar una última vez mi pronuncia y la presentación en general, esto lo voy a hacer mañana. Además quiero hacer un ensayo delante de mi familia para ensayar los gestos y mi postura. Como es un tema que me gusta

mucho y que conozco pienso que no me voy a sentir tan nerviosa lo que me ayudará a hacer una buena presentación oral.

Y por último, se mostrarán otros dos ejemplos en los que las alumnas identifican claramente sus objetivos, detectan los puntos débiles, pero también revelan buenas expectativas en relación con el cumplimiento de la tarea (B13 – 15/I/13):

Hoy te vengo hablar sobre la preparación que hice a fin de que me salga bien la presentación oral que voy a hacer mañana. El taller que he escogido es acerca de maquillaje. (...) Me encanta el maquillaje y por eso creo que me va a resultar más fácil e interesante hablar en clase sobre un tópico personal. (...) por fin aprender el vocabulario más técnico, por ejemplo, los nombres de las herramientas para hacer el maquillaje. Aunque sea un trabajo más complejo creo que el resultado será positivo, tengo ganas de enseñar a mis colegas lo que hice y también tengo buenas expectativas en relación a la parte más formal como la pronunciación y la gramática que son mis mayores problemas.

En este último ejemplo, se subraya el objetivo de la motivación extrínseca y el de superar el miedo a hablar en público (R13 – 26/XI/12):

Intenté estudiar lo que voy a decir para no hacer los mismos errores de la otra presentación como por ejemplo, adecuar mi discurso, no hacer tantos errores de pronunciación... Me gustaría sacar una nota mejor y continuar sobrepasando mi miedo de hablar en público.

Para concluir este apartado, en la tercera presentación oral se evidencian algunas situaciones menos positivas, debido, en mi opinión, a que no siempre se realizaron los pasos previos de manera rigurosa, como en uno de los casos en los que la alumna dice haber sentido falta de tiempo para ensayar lo necesario (R13 – 16/I/13). Por el contrario, otros estudiantes (como el ya mencionado H13 – 11/I/13), se muestran satisfechos con los resultados finales alcanzados, gracias a la introducción de cambios significativos en el campo estratégico, concretamente uno de los alumnos decide no ser tan exigente consigo mismo, relajarse más y

practicar ante familiares o amigos antes de la presentación (lo cual, una vez más, tiene repercusiones positivas también en otras asignaturas).

7.6.3.6 Valoraciones después de la presentación oral

En la segunda fase de la investigación las entradas recogidas sobre este aspecto superan cuantitativamente a las de la primera fase (constituidas por 12 fragmentos en contraposición a los 3 de la primera fase). Ello se debe, de nuevo, a que se pidió de forma explícita y obligatoria a los alumnos que reflexionasen sobre este aspecto. En el análisis se tendrán también en cuenta los datos recogidos en la primera edición de los diarios, de los cuales destaco que para algunos alumnos el entrenamiento estratégico sirvió para corregir la inseguridad que todavía acusaban después de las presentaciones orales (debido a su nerviosismo o a la falta de práctica).

Al igual que se ha hecho en los apartados anteriores, se ordenarán los fragmentos de los diarios siguiendo una secuencia cronológica, empezando con las valoraciones de la segunda presentación oral y luego las de la tercera. El análisis desvela que la falta de control sobre el sistema anímico fue una de las causas por las que los alumnos se sintieron menos confiados en la segunda presentación oral, tal como se constata en los siguientes casos (B13 – 30/XI/12):

Hoy te quiero hablar, tal como había dicho, del momento de mi presentación en la cuál presenté un libro que me encanta. Primeramente yo, que como iba a hablar de un tópico de interés personal y quizás para mis colegas, pensaba que iría ser más fácil expresarme y alejar los nervios pero todo me ha salido al contrario.

De forma similar, la siguiente alumna muestra una falta del control emocional que le impidió realizar la presentación como había pensado: según su perspectiva, habló demasiado deprisa y no controló el tiempo, aunque dice haber vigilado la fluidez y pronunciación.

Destaca que necesita desarrollar estrategias afectivas y metacognitivas para mejorar, (CA13 – 7/XII/12):

Esta presentación oral creo fue muy mal pues estaba muy nerviosa. En mi opinión, creo que hablé muy deprisa e los espectadores tuvieron la impresión que el video que presenté ocupó mucho tiempo de la presentación. También quería ser una de las primeras pero fue una de las últimas y los nervios fueron acumulando. Por otro lado, creo que mejoré en la pronuncia y fluidez pero necesito practicar más. En la próxima vez tengo que tener atención al tiempo. No puedo ocupar tiempo a más ni a menos. Como evaluación, pienso que merezco un 12 [sobre 20].

A pesar de que las expectativas de la alumna anterior no eran muy positivas, es de destacar que en su autoevaluación cuantitativa (a modo de estrategia metacognitiva) se sitúa dentro del aprobado (en una escala del 1 al 20). En el siguiente fragmento, también referido a la fase intermedia del entrenamiento, se evidencia cómo el estudiante realizó una completa preparación y ya existen aspectos en los que empieza a notar mejoría (como en el control del tiempo, pronunciación, fluidez y control lingüístico), sin embargo, eso no es suficiente para manejar de forma eficiente el estado de nervios. Enumera con precisión cuáles eran los objetivos de mejora para esta fase y reflexiona sobre sus positivos resultados, (CD13 – 5/XII/12 b):

Sin embargo, considero que he mejorado en comparación con la presentación oral anterior. Incluso, hice un esfuerzo para mantener el tiempo de la presentación alrededor de los cinco minutos, (...). Naturalmente, no puedo decir que estoy totalmente satisfecho con mi presentación oral. Nunca estoy satisfecho al 100% con lo que hago, pero estoy convicto que esta presentación oral me ha salido mucho mejor que la anterior (...).

En la segunda parte de esta misma intervención llama la atención la capacidad metacognitiva que demuestra el alumno, pues es capaz de describir con suma precisión ciertos aspectos de su aprendizaje lingüístico:

Creo que he mejorado la pronunciación de sonidos sibilantes y varios otros sonidos del español; Intenté distanciar la pronunciación de la lengua materna, pero sin exagerar sólo para que no se notara absolutamente nada; (...) No he cometido errores significativos en termos gramaticales o de pronunciación. Por ejemplo, pienso que palabras más difíciles de pronunciar, como “extranjeros”, “decisión”, “alejarse”, etc., me han salido muy cerca de lo que era mi intención (...).

En esta descripción tan detallada queda patente que el alumno sigue la parrilla de observación de la expresión oral que se proporcionó a los alumnos precisamente con ese objetivo. Así se constata en otra de las entradas, en las que otro de los alumnos también recurre a esa parrilla para realizar la valoración de su presentación, y añade que los nervios le impidieron realizar una intervención como había previsto, (H13 – 29/XI/12):

*No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, (...).
Pronunciación y acento - 2 A pesar de sentir que me autocorrijo, no lo conseguí bien. El léxico – 2. Sé que tenía mucho más léxico preparado que, con los nervios no he usado, me he olvidado. La gramática – 1. No me acuerdo de todos los errores, pero he dado muchos más que en mi primera presentación. Adecuación al registro y a la situación – 3. Podía ter salido mejor con las búsquedas y preparación que he hecho. Fluidez – ½. Mi discurso ha salido quebrado. La conexión de mis ideas y frases no existió prácticamente. Mi evaluación deberá ser entre nueve y diez.*

Otra de las alumnas, a pesar de que se ve afectada por un estado emocional inadecuado (se sentía nerviosa pues era el primer trabajo que iba a ser evaluado y no tenía experiencia hablando en público), recalca que en el segundo trabajo hubo cierta mejoría en la organización de la información del ppt, pues siguió las instrucciones dadas en clase, (R13 – 3/XII/12):

Cuando llegué à la clase me puso a hablar con mis compañeros y en general todos estábamos nerviosos. Por un lado porque era la primera presentación que iba a contar para la evaluación continua y por otro porque todos nos quedamos nerviosos cuando tenemos de presentar algo. (...) Mi presentación salió mejor

en lo que toca la estructura del power point y la explicación y al final la conclusión. En esta presentación no terminé de una manera abrupta como la otra vez, el viernes dé mi propia opinión personal y la única cosa que me olvidé fue de preguntar si alguien tenía cuestiones. La verdad es que con los nervios casi me olvidaba de mi propio nombre.... (Es una broma).

En la última de las reflexiones recogidas sobre la segunda presentación oral, se encuentra una alumna que percibe una mejoría en relación con la primera presentación, aunque no está completamente satisfecha. Nota que ha avanzado en algunos errores de pronunciación y monitoriza el tiempo perfectamente. En este segundo ciclo del entrenamiento estratégico se observan algunas características de la estudiante que ya se autorregula de forma estratégica, como es su consciencia sobre el conocimiento declarativo (lo que debe hacer para mejorar en sus presentaciones), que pasa a conocimiento procedimental o automático gracias al uso de estrategias (T13 – 29/XI/12):

Ayer hice mi presentación oral sobre las Crónicas Vampíricas. No estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que me corrió un poquito mejor que la primera presentación del semestre. (...) Durante mi presentación intenté corregir los errores que tenía hecho en mi primera presentación oral pero sé que repetí algunos, por ejemplo cambié el sonido /b/ por el sonido portugués /v/, no tantas veces como de la primera vez pero lo hice; hice ceceo una vez más pero intenté corregir e hice algunos errores gramaticales. Además no creo que hablé los cinco minutos pedidos, cuando hice las grabaciones en casa hablé cerca de cuatro minutos e treinta pero en clase pienso que hablé más rápido.

Se describirán, a continuación, la impresiones de los alumnos en el último ciclo del entrenamiento a partir de su actuación en la tercera presentación oral. El primer fragmento encontrado se trata de una estudiante que no está completamente satisfecha con los resultados, aunque cree que ha mantenido el nivel de la última presentación. De todas formas, señala que ha mejorado en la pronunciación (T13 – 14/I/13):

Hoy he hecho la tercera presentación oral (...) el taller de manicura. Más una vez no estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que he alcanzado el mismo nivel que alcancé en la última presentación. (...) Creo que, lamentablemente, no he corregido los errores que hizo en la última presentación sólo he mejorado un poco cuanto a la cuestión de la sonorización del sonido /z/.

En los ejemplos que se muestran a continuación, el sentimiento principal de los participantes en el diario es su satisfacción. En el primer caso la alumna subraya que su presentación resultó motivadora para el público, aunque sigue identificando aspectos mejorables, (CA13 – 17/I/13): “(...) Creo que mi presentación oral fue razonable y fue mucho mejor que el último. Escogí un tema interesante y creo que llamé la atención del público. También, creo que mi pronuncia necesita de algunas mejoras”. En otro de los fragmentos, un alumno muestra su agrado porque ha conseguido mejorar los objetivos previstos para esta presentación y describe al pormenor y de forma clara y estructurada los siguientes aspectos: sigue estando nervioso, pero bajo control, mejora la pronunciación, fluidez, acento gracias al ejercicio de estrategias cognitivas (práctica reiterada) y metacognitivas (análisis y control de situaciones como el tiempo, pronunciación, etc). Esa práctica le da más confianza y le sirve para mejorar su estado anímico. Reconoce la utilidad del entrenamiento estratégico para progresar en su expresión oral, (CD13 – 17/I/13):

(...) en general creo que esta fue la mejor de mis tres presentaciones. (...), los aspectos que quería mejorar han mejorado, debido al intenso trabajo que he dedicado a esta tarea. Además, yo estaba un poco nervioso pero traté de controlar la situación. (...) Creo que las mejoras fueron evidentes en comparación con las presentaciones orales anteriores en relación con los tres aspectos: pronunciación, acento y fluidez. (...) He intentado poner más atención y corregir la pronunciación de ciertos sonidos y la entonación. (...). He intentado alejarme lo más posible de la lengua portuguesa y de concentrarme en la pronunciación en español (durante la preparación y la presentación oral). (...). Creo que la

fluidez también ha mejorado desde la última presentación oral, como resultado de las estrategias que he utilizado durante la preparación de la presentación (con mis varias grabaciones, correcciones, reformulaciones, repeticiones, etc.) (...) Por último, quiero decir que estas presentaciones orales fueron muy útiles para mí, ya que no suelo hablar en castellano.

Otro de los participantes en el diario realiza de nuevo una autoevaluación cualitativa y cuantitativa después de la presentación, recurriendo a la parrilla de observación que se había facilitado. En general, se muestra satisfecho por los resultados alcanzados. Describe su ensayo antes de la presentación y cómo después del entrenamiento es capaz de aplicar esas mismas técnicas en actividades similares de otras asignaturas. Concluye que una buena preparación es la clave del éxito, (H13 - 16/I/13):

Mi autoevaluación (...). También en la semana pasada tuve una presentación de la asignatura (...), y utilicé la misma técnica y fue un suceso (...). Pronunciación y acento – 3. Sé que me autocorrijo, y eso es señal que detecto mis errores gramaticales y de pronunciación aún sean bastantes por causa de la influencia del portugués. Algún seseo y problema con las “r” portuguesa y española. El léxico – 4. He intentado utilizar un léxico más sencillo, así me ha ayudado a mantenerme en control de mi presentación. Como he sentido ese control, he podido utilizar algunas palabras más complejas – lo que es bueno para mi nota del uso del léxico. La gramática – 3. No me acuerdo de todos los errores, pero he sentido la necesidad de me autocorregir varias veces. Pero hubieran algunos errores que no he conseguido corregir, por ejemplo; “escobar” en vez de cepillar, (...). Adecuación al registro y a la situación– 3. No ha sido una adecuación perfecta pero no estuve muy mal. Fluidez – 3. Mi discurso ha salido quebrado, tal vez por la autocorrección y preocupación en hacerlo bien. Sin embargo, la conexión de ideas y frases me ha salido bastante mejor en relación a mi presentación anterior. Mi evaluación deberá subir en relación a la anterior. Siento que si mi presentación anterior fue la peor de mis presentaciones, esta me parece ser la mejor en la asignatura de español. En conclusión, si sabes bien de lo que vas a hablar, por cierto te saldrá bien.

En el último caso, la siguiente alumna destaca un recurso para llamar la atención del público y la recepción positiva que eso provoca le ayuda a mejorar su estado de nervios. Estaba más relajada, el tema era motivador para ella, no valora con exactitud si ha mejorado en aspectos como la pronunciación o la corrección lingüística, aunque tiene buenas impresiones al respecto (R13 – 18/I/13):

Empecé por intentar ‘romper el hielo’ con una adivina para mis colegas de qué tipo de postre iba hacer y fui capaz de arrancar unas risas lo que ayudó a que mis nervios se disminuyesen. Pienso que con esto fui capaz de hablar más confortablemente y seguí mi presentación. En mi opinión la presentación corrió muy bien tal vez debido a estar más relajada y porque era una presentación de algo que me gusta hacer. Sin embargo no se decir si estuve mejor en lo que toca la pronunciación y a la gramática pero me pareció que sí.

Como conclusión a este apartado, se puede afirmar que, de forma más acusada en el tercer ciclo del entrenamiento, los alumnos establecen una relación directa de causa-efecto entre el uso y dominio de estrategias y los resultados de aprendizaje, en lo que respecta a la impresión de aprovechamiento y éxito en la realización de la tarea lingüística y comunicativa.

7.6.3.7 Propuestas de mejora

A través de este apartado del diario los alumnos reflexionan sobre su proceso de aprendizaje e identifican los aspectos en los que todavía pueden mejorar para aproximarse a las metas establecidas. En la primera parte de la investigación se identificaron cinco fragmentos que incidían sobre el desarrollo de diferentes tipos de estrategias; por un lado, las metacognitivas (relacionadas con la organización del aprendizaje), por otro, las estrategias afectivas (para controlar los nervios y la ansiedad durante las presentaciones orales) y, por último, las estrategias cognitivas y compensatorias (se proponen hacer un mayor y más adecuado uso de los recursos de internet).

En primer lugar, se describirán cuáles son las propuestas de mejora pertenecientes al ciclo intermedio del entrenamiento, que coincide con el momento posterior a la segunda presentación oral. En el primero de los fragmentos se observa que la alumna refleja su desilusión por no haber alcanzado los objetivos previstos a causa de su estado de nervios, hace referencia a su motivación extrínseca, pero no formula propuestas de mejora específicas, (B13 – 30/XI/12):

(...) Me quedé muy enfadada con mi prestación porque no salió como quería (...). Tenía muchas expectativas antes de hacerla y, después, ya estaba desilusionada. Espero, de verdad, que la próxima vez resulte una mejor presentación porque necesito mucho de progresar en términos profesionales (...).

Esa misma indefinición se identifica en el siguiente caso, pues se comprueba que el alumno realiza un completo ejercicio de metacognición sobre su proceso de aprendizaje (que en este caso se centra en una actividad de expresión escrita), pero más que propuestas de mejora, reflexiona sobre el objetivo de cada una de las tareas practicadas en clase. Se mantiene alerta sobre una serie de posibles dificultades, (CD13 – 19/XI/12):

En la clase del pasado lunes, hicimos un dictado basado en el texto “El diario de Vero”. Mi resultado fue bueno, sólo un par de cositas me dejó con dudas durante el dictado: (...). En cuanto al Estilo Indirecto, es algo que tengo que practicar más. (...). Con respecto a la puntuación en español, en principio no tengo ninguna dificultad en particular, pero tengo que mantenerme alerta para evitar errores.

Otra de las alumnas (CR13 – 3/XII/12) explicita que necesita adquirir más vocabulario y ganar seguridad en este ciclo del entrenamiento. Se propone establecer un contacto directo con la lengua a través de la lectura, música y películas para mejorar la pronunciación. En un fragmento diferente el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje para encontrar estrategias de estudio que se adapten a su estilo cognitivo. Decide ser menos exigente y relajarse más para alcanzar sus resultados; esto conduce de nuevo al

estudiante que sabe autorregularse de forma estratégica (Oxford, 2011:15), pues trata de controlar sus propias opiniones sobre el aprendizaje (H13 – 12/I/13):

Concluyo que tengo de encontrar y añadir nuevas estrategias de estudio y preparación para mis exámenes ¡me resta descubrir! Soy perfeccionista ya que quiero ser bueno en todo, a pesar de saber que eso nos es posible. Es algo que no me haz bien, y lo peor es que sé lo que tengo que hacer – me poner más relajado y encontrar el medio termo, cosa que todavía es muy difícil para mí.

Otro de los casos (R13 – 3/XII/12) enlaza con algunas de las propuestas realizadas en la primera edición de los diarios, como es el disponer de más tiempo y practicar más la presentación oral, en lo que se incluye la corrección lingüística y controlar los nervios. Por otro lado, a través de los comentarios de la alumna se prevé un mayor esfuerzo para alcanzar sus objetivos, para desarrollar sus estrategias afectivas, intenta no desanimarse y se propone trabajar más (T13 – 29/XI/12):

Creo que tengo por delante un largo proceso de aprendizaje pero me esforzaré por mejorar. (...) Es un poco frustrante no conseguir alcanzar mejores resultados en esta asignatura (siempre tuve facilidad en aprender nuevas lenguas y el español es la lengua vecina a mi lengua materna) pero voy a intentar mantenerme motivada y trabajar para mejorar mi prestación.

En otra parte de su diario, la misma alumna (T13 – 7/XII/12) especifica cuál será su campo de actuación para seguir mejorando en la expresión escrita y oral. Para ello se propone practicar más y leer más en voz alta y parece transferir estrategias utilizadas en la expresión oral para la expresión escrita:

De la próxima vez que redactar una composición voy a intentar recordarme de estos errores e intentar corregirlos. Pienso que me será útil redactar composiciones en casa para así practicar mi escrita y progresivamente corregir mis errores. Además voy a leer en voz alta más textos en español para así mejorar mi escrita y también mi expresión oral.

Esta misma alumna, en otra de las entradas, toma como punto de partida los resultados del último examen escrito y, a continuación, enumera los aspectos que debe fortalecer: gramática, léxico y expresión escrita (T13 – 14/XII/12).

En la última parte del semestre la alumna anterior admite que ha mejorado desde el inicio, aunque se propone avanzar por el camino que se ha trazado para alcanzar su objetivo, con trabajo, con la ayuda de las clases y el recurso de preguntar a la docente, (T13 – 11/I/13 b)):

Creo que he mejorado un poco desde el inicio del semestre hasta este momento pero aún tengo un largo camino delante de mí. En el próximo semestre voy a continuar con mi trabajo personal e intentar mejorar más un poco, pero estoy confiada que estoy en el camino cierto y que con un poco más de trabajo y aprovechando las clases para esclarecer dudas con la profesora voy a alcanzar mi objetivo.

La reflexión de esta alumna indica que, probablemente, va a continuar desarrollando su competencia estratégica, más allá del entrenamiento, pues muestra un alto grado de consciencia sobre la fase de aprendizaje de LE en la que se encuentra y establece objetivos realizables para el próximo semestre.

7.6.3.8 Reflexión sobre el error

En la primera edición del diario de aprendizaje, a través de las palabras de uno de los participantes, se enfatizaba la importancia de la corrección de errores por parte del docente con la intención de ayudar a los alumnos a regular su autoevaluación. Aunque con escasas referencias a la concepción que los estudiantes tienen sobre el error, en la segunda edición de los diarios se han encontrado más fragmentos referidos a este aspecto que en la primera. La mayoría de los comentarios que se recogen en la parte intermedia del entrenamiento estratégico hablan sobre el proceso de identificación de errores, así como de proponer

soluciones y procedimientos para evitarlos. En el primero de los fragmentos que se han seleccionado, la alumna valora positivamente que se hubiesen comentado en clase las deficiencias más frecuentes que suele aparecer en las composiciones de los estudiantes de este nivel. A partir de ese ejercicio, la alumna analiza e identifica los errores más frecuentes en su expresión escrita, (T13 – 7/XII/12):

La última clase fue dedicada (...) a analizar los errores más comunes que los alumnos hacen cuando redactan una composición y cómo podríamos corregirlos. La profesora nos dio una lista con los errores más comunes (...) lo que en mi opinión nos ha servido de ayuda en nuestro proceso de aprendizaje. Tiendo esta lista he analizado mi escrita con más atención y he anotado mis errores. (...).

En un fragmento posterior, esta misma alumna identifica aspectos concretos que debe corregir a partir del examen escrito, relacionados sobre todo con la gramática y que previamente había identificado a través del diario de aprendizaje, (T13 – 14/XII/12):

De hecho, he apuntado los mismos errores gramaticales que ya he hablado en la última entrada del diario de aprendizaje. Tengo algunas dudas en relación a lo uso de “el” y “lo” y también a lo uso de las proposiciones. Además tengo dificultades en saber cuándo usar el pretérito indefinido y el pretérito perfecto (no obstante, la clase de lunes clarificó la mayoría de mis dudas) y también en conjugar los verbos reflexivos. Todos estos errores son visibles en mi examen y necesitan de ser corregidos.

Otro de los alumnos también reacciona ante la actividad basada en la reflexión sobre los errores más frecuentes en la expresión escrita. A partir de ahí, el alumno identifica los aspectos a los que debe prestar atención, (CD13 – 5/XII/12 a)):

En respeto a la redacción de composiciones, todos los asuntos enumerados son muy importantes para mejorar mi escritura (...). Siempre intento no cometer errores de gramática, puntuación, ortografía, léxico, prestando atención a la estructura de los textos que escribo y a su claridad y rigor. Sin embargo, como ocurre con la

expresión oral, la expresión escrita también mejora con la práctica regular.

7.6.4 Instrumentos de investigación

Después de concluir el análisis de los datos recogidos con los diarios sobre los componentes del entrenamiento estratégico (compuesto por la identificación de objetivos de aprendizaje, utilización de estrategias, valoración de la actuación, reflexión sobre el error, etc), se avanzará hacia otro de los apartados que vertebra el presente análisis: la reflexión de los alumnos sobre los instrumentos de investigación puestos en práctica durante el entrenamiento. En esta última parte se recogerán las percepciones de los alumnos sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios realizados en clase, las ventajas o desventajas de la propia elaboración de un diario de aprendizaje y, por último, sobre los comentarios dados por la docente como forma de moderar el diario de aprendizaje.

7.6.4.1 Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios

Los datos recogidos en la primera edición del diario de aprendizaje confirmaron que los participantes le confirieron importancia a varios de los cuestionarios realizados a lo largo del semestre. Por un lado, repasaron el cuestionario general destinado a conocer el perfil socio-biográfico de los alumnos (a través del cual pudieron reflexionar sobre su aprendizaje y al mismo tiempo establecer metas y procedimientos), luego describieron los objetivos y resultados de los dos cuestionarios de competencia estratégica y también le dieron importancia al test para identificar los estilos de aprendizaje de cada uno. Por el contrario, en la segunda edición de los diarios de aprendizaje, no se ha identificado ningún fragmento que se refiera a este aspecto. Una de las causas podrá ser que las instrucciones del segundo diario estaban más dirigidas hacia aspectos concretos y se consiguió evitar la dispersión temática.

7.6.4.2 Utilidad del diario de aprendizaje

Las palabras de los alumnos recogidas en las dos entradas de la primera edición del diario constatan que este instrumento no solo les ayudó a practicar la lengua meta, sino que resultó beneficioso para desarrollar su competencia autónoma. En esta misma línea figuran las dos producciones de la segunda edición, pues en el primer caso, el alumno manifiesta que le ayudó a reflexionar sobre su aprendizaje, a mejorar la destreza de expresión escrita y también a ser más consciente de las dificultades en el aprendizaje de la lengua, llega incluso comparar este instrumento con otro trabajo similar realizado para otra asignatura (H13 – 17/I/13):

No quiero con esto decir que no me ha gustado escribirte. En contrario, me ha hecho reflejar en mi aprendizaje, me ha hecho desarrollar mi capacidad de escrita, y obtener la consciencia de mis dificultades en la lengua sea hablada, escrita o con la gramática. (...) Estoy intentando mejorar la construcción de frases más cortas, pienso que he perfeccionado la coordinación del uso de los verbos, y ahora para el fin he detectado una falta en mis textos – el uso de más conectores y de forma más acertada. Bien, intenté hacerlo en la construcción de mi memoria de aprendizaje para literatura y cultura española de este semestre y pienso que no está mal.

La segunda muestra recogida a este respecto también destaca que este instrumento propicia la reflexión sobre la evolución y monitorización de la expresión escrita, (B13 – 22/I/13 b)):

Acepté esta oportunidad porque me pareció interesante y porque me iba a ayudar a desenvolver mi escrita. Todavía cuando voy a leer las primeras entradas consigo reconocer errores y noto que he evolucionado. Creo que esta actividad me ha salido bien y hoy pienso que lo hice bien al aceptarla. Hice algunas reflexiones y eso me ayudó a corregir mejor mis errores.

7.6.4.3 Observaciones de la docente a lo largo del semestre

Siguiendo el esquema de análisis trazado para la primera edición del diario, este último epígrafe pretende estudiar, por un lado, las impresiones de los alumnos sobre los comentarios de la docente a partir de diferentes tareas de clase y, por el otro, los comentarios de la propia docente hechos a través de su diario de aprendizaje.

En los diarios de la segunda fase solo se ha encontrado un fragmento en el que una de las alumnas valora las indicaciones sobre el uso del tiempo verbal que requería la tarea a realizar, (R13 – 16/I/13):

El día dos de Enero envié para la profesora un correo electrónico con mi escoja del taller y me contestó con un aviso previo para mi provecho que fue lo de tener cuidado con el Imperativo. Es importante esto tipo de feedback porque así supe que tendría que ajustar mi presentación para que no quedase mal hecha.

Las conclusiones que se pueden extraer de aquí son poco consistentes, pues en la primera edición de los diarios se encuentran más referencias a este aspecto (valorando la utilidad de las explicaciones sobre los resultados del test de competencia estratégica, sobre la corrección de errores en las composiciones o sobre la evaluación formativa) y, en general, parece que los alumnos valoran positivamente los comentarios hechos por la docente. En la segunda edición, quizás les haya resultado difícil recordar todos los comentarios hechos por la profesora o no se haya especificado con mayor detalle qué se pretendía con este ítem.

Las indicaciones que realicé como docente a través de la plataforma digital, de forma similar a la primera edición, respondieron en su mayor parte a las reflexiones de los alumnos, pues se realizaron 34 comentarios a las 45 entradas de diario. Siguiendo igualmente el esquema anterior, se ha compilado en el anexo 6 una selección de los comentarios más relevantes realizados por la docente. En la primera fase de la investigación se comprueba que estos comentarios se centraban en la expresión formal de

los alumnos, se introducían correcciones o se felicitaba a los alumnos por su nivel de dominio en esta destreza. Asimismo, en ocasiones funcionaban como un refuerzo positivo a las reflexiones encontradas en los diarios, a través de las que se evidenciaba ya un comportamiento “estratégico” por parte de los alumnos (al identificar objetivos, analizar necesidades o al recurrir a acciones compensatorias), y otras veces servían para recordarles las estrategias estudiadas en clase para mejorar el estado de ánimo, etc.

En la segunda fase del diario los comentarios realizados persiguen objetivos similares a los de la fase anterior, siendo uno de los principales el de contribuir a que los estudiantes autorregulen su aprendizaje de modo más eficaz y desarrollen su metacognición de forma más evidente. A continuación, se mostrarán dos intervenciones en las cuales se valora positivamente el grado de comprensión que muestran algunos alumnos sobre, por ejemplo, los objetivos del entrenamiento estratégico o quienes hacen incluso un repaso sobre su experiencia previa en relación a su aprendizaje del español. El primero de los comentarios estaba dirigido a H13 (26/I/13): “Has trazado una panorámica de tu aprendizaje universitario en relación con el español muy interesante, remarcando tus motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Me alegro de que hayas decidido continuar con esta lengua. (...)”. El segundo comentario relacionado con el tema anterior iba dirigido a CD13 (18/XII/13) y procuraba también reforzar la confianza de los alumnos de cara al aprendizaje de esta LE:

Tus reflexiones sobre la preparación y el producto final de tu presentación me han parecido valiosísimas, no solo para mi tesis, sino también porque las conclusiones a las que has llegado, tan precisas y con los objetivos tan bien marcados, te serán muy rentables en tu aprendizaje de español. ¡Enhorabuena!

En otros casos las intervenciones de la docente, como se puede ver a continuación, pretenden servir como llamada de atención para aquellos estudiantes que, en contraste, introducen reflexiones que son demasiado parcas, realizan un análisis de necesidades

incompleto, no se marcan objetivos realistas, escogen procedimientos de preparación inadecuados o no gestionan bien el tiempo dedicado al aprendizaje (todo ello palpable a través del análisis de los diarios), como las valoraciones que se dirigen a CA13 (18/XII/12):

Me gustaría que en estos diarios hicieses reflexiones más específicas sobre los aspectos que debes mejorar, no tan generales. Eso te ayudará a comprobar si vas mejorando en esos objetivos que te marcas o si todavía tienes que insistir más. Es decir, que pienses que este diario está pensado para ayudarte a ti en tu aprendizaje, no a mí. Reflexionar, identificar errores, buscar soluciones, establecer objetivos de aprendizaje, mejorar, a todo eso te puede ayudar un diario de aprendizaje.

En la misma línea se encuentra el comentario dirigido a CR13 en la entrada correspondiente al 18/XII/12:

Me han parecido muy interesantes tus reflexiones sobre cómo has hecho la preparación de tu segunda presentación oral. (...) Sin embargo, creo que deberías hacer una autoevaluación más exhaustiva y precisa de los aspectos que debes mejorar. De esta forma la preparación estará más dirigida a subsanar cierto tipo de errores y podrás ir notando mejoras más concretas. Especifica mejor los objetivos de mejora para tu próxima presentación.

Además, se añaden varios consejos para mejorar el procedimiento de preparación de los alumnos y se les recuerda qué tipo instrumentos o de estrategias afectivas deberían usar con el fin de que escojan las opciones que más se adecúen a sus estilos de aprendizaje, (comentario dirigido a B13 - 18/XII/12):

Veo por tus reflexiones que eres muy exigente contigo misma. Eso tiene aspectos positivos, pero también puede hacer que nos sintamos frustrados cuando no deberíamos estarlo. Lo ideal es fijarnos objetivos realistas para cada trabajo, pensar que los progresos son lentos, no de un día para otro y, sobre todo, marcar objetivos muy precisos y no ser demasiado ambiciosos. (...) Sigue trabajando el estado de ánimo antes de las presentaciones, intenta conocerte mejor, qué es lo que más te relaja, etc. Prueba diferentes mecanismos para ver con cuál te sale mejor.

En otros dos comentarios (dirigidos a CD13 – 18/XII/12 y a H13 – 7/I/13) se le indican a los alumnos algunos procedimientos para seguir ensayando las actividades de presentación oral y para que tengan en cuenta las estrategias afectivas practicadas en clase. Por otro lado, desde la perspectiva docente, algunos comentarios de los alumnos permiten que la docente identifique necesidades de mejora o ampliación sobre ciertos contenidos dados en clase y así se les transmite a los alumnos, (H13-18/XII/12):

Me ha parecido muy interesante la revisión que has hecho de los contenidos tratados en clase. Pero lo que más me ha gustado es que tú mismo identificases un problema en la comprensión (en este caso, en la explicación gramatical de la "a" + CD de persona) y que luego, de forma autónoma, buscases recursos en internet y consiguieses solucionar el problema. ¡Enhorabuena! Visitaré los enlaces que me envías y si es necesario en clase revisaremos este contenido gramatical para asegurarnos que todo el mundo lo ha entendido.

Por último, se realizaron breves correcciones sobre la expresión escrita de los alumnos, siempre que la situación lo requiriese, como se ilustra en el siguiente fragmento dirigido a R13 (en la entrada correspondiente al 7/I/13):

En relación con la expresión escrita, veo que en la acentuación tienes alguna interferencia con las reglas portuguesas (contracciones que no existen en español, etc). También la supresión de grupos consonánticos con el nuevo acuerdo ortográfico parece que te está afectando al español, cuidado con este aspecto.

7.6.5 Síntesis general sobre el análisis del diario de aprendizaje (2011-2013)

Se resumirá en este apartado la información más relevante sobre los diarios de aprendizaje recogida en las dos fases de la investigación. Dicha información ha sido estructurada según los ítems siguientes:

1) la valoración de los alumnos sobre la utilidad del diario de aprendizaje, el concepto del error y el papel de la docente en el proceso de aprendizaje;

2) la percepción de los alumnos sobre el entrenamiento estratégico:

- la integración del entrenamiento estratégico en la programación general;
- los tipos de estrategias aplicadas durante el entrenamiento;
- los procedimientos de preparación de las presentaciones orales; y, por último,
- el nivel de metacognición alcanzado por los alumnos.

7.6.5.1 Reflexiones sobre el diario de aprendizaje: utilidad, papel del docente y del error

Las palabras de los alumnos indican que su participación en el diario contribuyó de diferentes maneras a desarrollar su aprendizaje: propició un nuevo contexto de práctica de la lengua meta y favoreció el desarrollo de su autonomía en las siguientes vertientes: los alumnos adquirieron mayor consciencia sobre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (identificando objetivos, dificultades y procedimientos) y también pudieron corregir concepciones equivocadas sobre el uso de estrategias de aprendizaje (datos recogidos en la primera edición del diario). Además, en algunos casos los alumnos reflexionaron sobre su concepción del error en el proceso de aprendizaje y valoraron positivamente que en clase se les ayudase a identificar errores en diferentes trabajos y exámenes, así como a concebir planes de mejora. En último lugar, consideraron positiva la participación de la docente en el diario de aprendizaje, pues reconocieron que les había proporcionado sugerencias para optimizar sus procedimientos de aprendizaje y utilizar instrumentos o estrategias más adecuadas a sus estilos cognitivos. Desde el punto de vista del profesor, los comentarios introducidos por la docente sirvieron para regular no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el propio entrenamiento estratégico, y,

sobre todo, para estrechar la comunicación entre docente-discente, reforzando así la confianza y motivación entre ambas partes.

7.6.5.2 Apreciaciones sobre el entrenamiento estratégico

Desde una perspectiva general, los diarios constatan que los alumnos se mostraron satisfechos con el diseño programático del curso, dentro del cual estaba incluido el entrenamiento estratégico. De este destacan, por un lado, los logros específicos alcanzados en las destrezas de producción (sobre todo en la expresión oral) y, por el otro, la ampliación de conocimientos relacionados con la competencia estratégica, que fueron incluso aplicados de manera transversal en áreas que trascendían la asignatura de ELE.

Centrándome ahora en el entrenamiento estratégico, el diario de aprendizaje ofrece información relevante sobre la perspectiva de los alumnos en diferentes dimensiones que se enumerarán y resumirán a continuación:

- a) datos referidos a cada uno de los ciclos en los que estuvo estructurado el entrenamiento estratégico;
- b) descripción de los procedimientos de preparación de la presentación oral a lo largo del entrenamiento; y, por último,
- c) nivel de metacognición alcanzado por los alumnos.

7.6.5.3 Información sobre cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico

Desde el punto de vista investigador, el diario de aprendizaje permitió recoger información relevante sobre cada uno de los ciclos en los que se estructuró el entrenamiento estratégico. En el primer ciclo (marcado en el tiempo por la primera presentación oral), el diario señaló, en primer lugar, algunas necesidades de aprendizaje como la falta de dominio

de estrategias afectivas (palpable a través del estado de nervios de los alumnos en la prueba de diagnóstico y la falta de monitorización adecuada de su producción). En segundo lugar, se pudo observar que los alumnos verbalizaron estrategias compensatorias aplicadas a varias destrezas (como la deducción de significados a través del contexto o el recurso al diccionario en la destreza de comprensión lectora y la búsqueda de información en recursos digitales aplicable a todas las destrezas). En tercer lugar, en cuanto a las estrategias metacognitivas se evidencia lo siguiente: a) en este primer ciclo los alumnos toman consciencia, no solo del proceso de aprendizaje (al referirse en los diarios, por ejemplo, a la utilidad del test sobre estilos de aprendizaje), sino también de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, al identificar los objetivos del entrenamiento estratégico, etc.

En la fase intermedia del entrenamiento el recurso a estrategias metacognitivas se hizo más evidente a través de dos dimensiones: a) en la organización y preparación de tareas (los alumnos aluden a las fichas de reflexión sobre el proceso de preparación y realización de la presentación oral y se observa que modificaron sus procedimientos para realizar presentaciones orales, tal como se explicará más adelante); b) en el mayor grado de consideración de los alumnos por el proceso de evaluación (identificación de necesidades de aprendizaje antes y después del examen, realización de la prueba y expectativas sobre los resultados). Asimismo, en cuanto a la preparación de las presentaciones orales, queda patente el recurso a estrategias cognitivas como la práctica repetida. Finalmente, en lo que respecta al dominio de estrategias afectivas, aunque en esta fase ya se perciben algunas mejorías en el estado de ánimo y confianza, algunos estudiantes siguen manifestando nerviosismo y frustración por no haber podido alcanzar sus objetivos plenamente.

En la última fase del entrenamiento se encuentran diferentes situaciones. En cuanto al uso de estrategias, los alumnos acuden de nuevo a estrategias cognitivas, como la

práctica repetida, lo cual les confiere mayor seguridad en su trabajo. Sin embargo, lo más comentado en esta fase se centra en el éxito o fracaso del desarrollo de estrategias afectivas. En unos casos, todavía se encuentran alumnos que dicen sentirse presionados por la evaluación oral, mientras el estado de tranquilidad y motivación alterna con la pérdida de control y la consecuente frustración ante los resultados finales. En otros, se observa que los resultados de la tercera presentación son muy positivos, mejora el estado de nervios de los alumnos y se sienten más confiados y seguros de sí mismos. Se advierte también que esos resultados más prósperos están relacionados con algunos cambios introducidos en su comportamiento estratégico, puesto que esos alumnos ensayan diferentes estrategias afectivas (entrenan previamente ante algunos de sus compañeros o procedimientos colaborativos como ensayar con otro compañero para reducir la ansiedad). En la última presentación oral una gran parte de ellos muestra mayor complacencia con los resultados obtenidos, la mayoría consigue monitorizar su producción adecuadamente y controlar los nervios aunque siguen identificando aspectos que es necesario mejorar.

7.6.5.4 Descripción de los procedimientos de preparación de la presentación oral a lo largo del entrenamiento

Sobre todo en la segunda edición, el análisis de la información recogida en los diarios permitió detectar algunos cambios en el procedimiento de preparación de las exposiciones orales entre un ciclo y otro. En el primer ciclo, el alumno elige un tema motivador que conoce o domina y que se ajusta a la tarea de lengua propuesta; luego planifica la actividad, busca el léxico desconocido y organiza la información normalmente en un ppt; a continuación, ensaya la producción, memorizando la información de cada diapositiva, primero de forma individual, luego ante familiares o amigos y, por último, procede a la revisión.

En el segundo ciclo, como práctica habitual, se percibe que los alumnos integran los consejos dados en las clases para realizar presentaciones orales, pues todos ellos siguen procedimientos similares. Continúan manifestando satisfacción y motivación por poder escoger un tema de su interés personal. Como en el ciclo anterior, uno de los primeros pasos es identificar el vocabulario desconocido y luego recurrir a los diccionarios, pero, a diferencia del ciclo anterior, ahora se detecta que los alumnos se preocupan también de dar cohesión a sus textos, cuidando los conectores o marcadores discursivos. El paso siguiente es igualmente organizar la documentación en una presentación en powerpoint y, algunos alumnos incluyen la elaboración de un texto de apoyo. A continuación, memorizan lo que deben decir en cada diapositiva. Por otro lado, aunque muchos se sienten preocupados por mejorar su pronunciación, se comprueba que solo algunos utilizan recursos para perfeccionar su dicción y acento. Después los alumnos recurren a la práctica reiterada de la presentación y algunos de ellos dicen grabar su producción a través de los recursos digitales sugeridos en el aula. Por último, tengo constancia de que algunos ensayan ante el espejo, cronometran el tiempo o visualizan modelos de presentaciones orales (como también se indicó durante el entrenamiento).

En el tercer ciclo, algunos de los estudiantes introducen cambios significativos en su comportamiento estratégico, sobre todo en el dominio de las estrategias afectivas pues intentan no ser tan exigentes consigo mismos, relajarse y/o practicar ante familiares o amigos antes de la presentación; todo ello hace que se muestren satisfechos con los resultados alcanzados al final del entrenamiento.

7.6.5.5 Nivel de metacognición alcanzado por los alumnos (2011-13)

Según Jiménez Raya (1994: 130), la metacognición es, en esencia, la reflexión sobre uno mismo como organismo cognitivo. En este sentido, una de las funciones del diario es

completar ese proceso que comienza por una fase de “reflexión inconsciente” (en la que el alumno no entiende el porqué de sus reacciones), hasta llegar a la “reflexión consciente” que permite “traer nuestras ideas a un nivel de consciencia que nos es posible evaluarlas y empezar a tomar decisiones sobre lo que haremos y no haremos” (Jiménez Raya, 1994: 127). Así pues, en este análisis se ha relacionado la información que aportan los procedimientos seguidos por los estudiantes con sus propuestas de mejora. En algunos casos los comentarios de los estudiantes muestran cierta desilusión por no haber alcanzado los objetivos previstos. Esto puede deberse a dos causas: a) que los procedimientos seguidos no hayan sido los más adecuados para dar respuesta a sus necesidades específicas; b) que esos estudiantes poseen todavía un grado de metacognición poco desarrollado sobre su proceso de aprendizaje. A raíz de estas y otras reflexiones encontradas en los diarios queda patente que existen niveles de metacognición heterogéneos entre el alumnado, pues unos realizan observaciones demasiado generales e imprecisas sobre los procedimientos y factores a tener en cuenta, mientras que otros ostentan un elevado nivel de consciencia sobre todos los factores que están en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera: identifican claramente los objetivos, fases del aprendizaje y ámbitos de aplicación del entrenamiento estratégico y, lo más importante, además diseñan precisos planes para alcanzar sus objetivos. Esta discrepancia en el grado de metacognición de los estudiantes puede deberse a que no todos los alumnos están habituados a reflexionar sobre su aprendizaje debido probablemente a la propia tradición académica (es evidente que este tipo de actividades no son habituales en las programaciones generales de lenguas extranjera).



8 CAPÍTULO: RESUMEN GENERAL Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación, apoyados en una metodología rigurosa, demuestran que, sin desatender las metas generales del aprendizaje y articulando teoría y práctica, es factible integrar de forma exhaustiva y con éxito el desarrollo de la competencia estratégica en la programación un curso general de L2. A pesar de la complejidad del proyecto (que consistió, sobre todo, en articular de una manera ajustada las bases teóricas con la realidad de la clase), fue posible constatar cambios en la forma en que los estudiantes entienden su proceso de aprendizaje, en sus actitudes (el propio estudiante asume progresivamente su responsabilidad de ampliar el conocimiento en todas las dimensiones del proceso de aprendizaje) y, sobre todo, en sus hábitos y comportamientos. Por todo ello, se ha podido verificar que el entrenamiento estratégico constituyó el motor de transformación en alumnos más autónomos y competentes en la L2. Para respaldar estas afirmaciones, se realizará a continuación una revisión de la información más relevante recogida en cada capítulo del estudio y, posteriormente, se contrastarán los resultados con los objetivos que condujeron en todo momento la investigación.

8.1 Síntesis conclusiva del proyecto de investigación

En el *capítulo 1* se toma como punto de partida el concepto de “competencia comunicativa” para identificar los elementos esenciales implicados en el proceso de adquisición de una L2 (Cenoz, 2005): (1) el tipo de conocimientos, capacidades o habilidades necesarios y (2) el objetivo de su enseñanza. A su vez, se alude al modelo actual de competencia comunicativa que presenta el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*,

(2001) y se concluye que, a pesar del avance e innovación que supone la identificación de sus Competencia Generales, o la forma en la que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, (2006) enfatiza la perspectiva del aprendiz autónomo y su relación entre el uso de la lengua y el proceso de aprendizaje, en ambos documentos no se ofrece una perspectiva clara sobre cómo integrar y desarrollar la subcompetencia estratégica en las clases de L2, tal como advierten Gutiérrez (2005), Llorián (2007) o Férez (2011), entre otros. Esto, sin duda alguna, supone un punto de partida y justifica la investigación aquí realizada.

En el *capítulo 2* se destacan los esfuerzos realizados en el área de la Lingüística Aplicada y Adquisición de L2 por comprender los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiz de lenguas debe poner en práctica para completar su aprendizaje. En este sentido, la noción de Interlengua (IL), (Selinker, 1972) contribuyó a identificar algunos de los procedimientos que subyacen al aprendizaje de una L2 desde la perspectiva del aprendiz, lo cual permitió profundizar, a su vez, en el análisis del dominio de la subcompetencia estratégica en diferentes tipos de estudiantes, desvelando cuál era el uso que hacían de las estrategias, sus actitudes o la gestión de su proceso de aprendizaje (Rubin, 1975). Diferentes enfoques didácticos, apoyados en soportes cognitivistas, constructivistas y humanistas, promueven que sea el propio estudiante el que construya su conocimiento sobre la lengua meta, desarrollando así su competencia autónoma y comunicativa. Para ello, es fundamental que el estudiante desarrolle una consciencia autocrítica sobre todo el proceso, monitorice sus debilidades y fortalezas e identifique claramente los objetivos de aprendizaje de las tareas y los recursos con los que cuenta para hacer frente a posibles escollos.

Por otro lado, en la bibliografía se constata también la falta de consenso en la delimitación del concepto de estrategia, tanto en lo que respecta a su funcionamiento, como al metalenguaje utilizado para definirlo (Seliger, 1984; Oxford, 1990, 2011; Grenfell y Macaro, 2007) o acerca de las múltiples variables que su naturaleza puede conjugar: el factor

de la consciencia, de la problematización¹³⁴, si son susceptibles de ser enseñadas o aprendidas, la situación que ocupan en el campo del conocimiento -más próximas al declarativo o procedimental- o si pertenecen al foro discursivo o al psicolingüístico.

Posteriormente, de forma separada se aborda el concepto de estrategias de comunicación (EC) y estrategias de aprendizaje (EA). En lo que respecta al primero, se presentan los dos amplios ejes teóricos que dividieron inicialmente a los investigadores, según constatan autores como Ellis (1994) o Grenfell y Macaro (2007):

- a) el enfoque interaccionista (representado por Tarone, 1978 y Várdi, 1980); y,
- b) el psicolingüístico, cuyos representantes (Byalistok, 1983; Faerch y Kasper, 1983; Bongaerts, Kellerman y Poullisse 1987; Poullisse, 1990; Ellis, 1994) contestaron algunas de las características enumeradas en la taxonomía de Tarone (1978).

Desde la perspectiva interaccionista, las estrategias de comunicación se contemplan como estrategias discursivas, implicadas en el procesamiento lingüístico y cuya función más relevante es dar respuesta a un problema de carácter léxico o gramatical para salvaguardar el mantenimiento de la comunicación entre dos o más interlocutores. Sin embargo, algunos de los representantes del enfoque psicolingüístico, como Byalistok, establecen la distinción entre estrategias basadas en el conocimiento del concepto y aquellas que se apoyan en el control de los medios de expresión, taxonomía con base cognitiva que de forma similar propone posteriormente Poullisse (1990). En esta secuencia se intenta caracterizar el concepto de estrategia de comunicación con base en tres variables que pueden elucidar sobre su

¹³⁴ En el apartado 2.1.6 se hacía una revisión del concepto de estrategia en función de diferentes parámetros, uno de ellos era su uso, y se concluía que se podían considerar como mecanismos o técnicas orientados a solucionar un problema específico, ayudando así de forma eficaz al aprendiz a superar los complejos procesos de aprendizaje de una lengua.

naturaleza: las fases de concepción en el proceso estratégico, el criterio de consciencia y, de nuevo, el de problematización.

La diferenciación apuntada en un primer momento entre las denominadas EA y EC radica en la intención de uso que el estudiante le pueda dar: aprender o comunicar, según Tarone (1983) y Byalístok (1983). Si bien, posteriormente, esta última autora afirma que cualquier estrategia deja una marca positiva tanto en el aprendizaje como en la comunicación, o incluso, como afirman Corder (1983) y Cohen (1998), ambas tipologías contribuyen a desarrollar el sistema de IL del aprendiz. Cohen sostiene que, en realidad, ambas categorías constituyen un continuo y propone una denominación más amplia como estrategias del aprendiz (secundada, a su vez, por autores como Wenden y Rubin, 1987; Cohen y Macaro, 2007). Más recientemente, Oxford (2011) se reafirma al adoptar la terminología de EA (en las que engloba ambas tipologías, de aprendizaje o comunicación), pues aduce que el foco de investigación se centra en el proceso de aprendizaje.

En el apartado 2.1.4 se realiza una descripción de las primeras taxonomías en estrategias que se consideraron más relevantes: el modelo de O'Malley y Chamot (1990), el de Wenden (1991) y el primer modelo de Oxford (1990). Todas ellas contemplan tres grandes grupos: estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales/afectivas, y Ellis (1994) destaca la validez de los tres paradigmas, aunque apunta algunos problemas:

- a) varias de estas tipologías son de alta inferencia y requieren bastante interpretación de parte de los investigadores para delimitar su uso;
- b) entre los ítems de las tipologías existe bastante divergencia en relación con el grado de especificidad y el de la posibilidad de ser observadas.

Las últimas directrices de la investigación llevada a cabo en este ámbito coinciden en que un enfoque más centrado en el aprendiz debe conducir de forma más vehemente el proceso de aprendizaje (Grenfell y Harris, 1999); se identifica el dominio del conocimiento

metacognitivo como una de las claves para orientar de forma exitosa la realización de una tarea de comunicación, así como otras variables como la fase de aprendizaje en la que se encuentre el aprendiz o la motivación (Macaro, 2001). En lo que atañe a este último aspecto, se posiciona como relevante el refuerzo de estrategias sobre el control de la dimensión afectiva y social en el aprendizaje (Macaro, 2001; Dörnyei, 2005; Oxford, 2011).

Tanto el desarrollo de la metacognición, como la gestión de las estrategias socio-afectivas y culturales adquieren un fuerte reflejo en la última clasificación de Oxford (2011). Esta autora enfatiza el interés por desarrollar la capacidad de autogestión del aprendiz (propuesta inicialmente por Rubin, 2001) y su relación con la autonomía en el aprendizaje y retoma el concepto de autorregulación estratégica, el cual refleja al aprendiz de forma holística, en la que se incluyen su dimensión cognitiva o metacognitiva. En esta competencia global radica la posibilidad de realizar con eficacia una tarea de comunicación, gestionar su comportamiento y, también, aprovechar al máximo el contexto de aprendizaje (Oxford, 2011).

A su vez, esta autora hace hincapié en el factor de consciencia que rige las estrategias de autorregulación, especificando incluso los cuatro elementos de esta variable: conocimiento, atención, intención y esfuerzo. Las estrategias son extrapolables a otros contextos de aprendizaje, se manifiestan a través de tácticas y favorecen el aprendizaje. Así pues, de forma novedosa, el *Modelo de Autorregulación Estratégica* está formado por diferentes tipos de meta-estrategias: aquellas que regulan la cognición (metacognitivas), la que gestionan la dimensión afectiva (meta-afectivas) y las que tratan de la dimensión sociocultural-interactiva (epígrafe 2.1.9 del estudio). Este modelo contribuye de forma significativa a establecer una diferenciación relevante entre dos conceptos habitualmente solapados en la bibliografía especializada: por un lado, las estrategias metacognitivas, que se ocupan exclusivamente de regular la cognición; y, por el otro, el conocimiento y la capacidad

de gestionar todo el proceso de aprendizaje, denominado por esta autora como “metaconocimiento”, el cual abarca diferentes ámbitos, desde el control de la motivación hasta las variables socio-afectivas, el contexto cultural, etc.

Otra importante contribución de Oxford (2011), imprescindible a la hora de diseñar un entrenamiento estratégico, es la identificación de los seis tipos de metaconocimiento que subyacen al uso de estrategias: (1) el conocimiento de la persona; (2) del grupo; (3) de la cultura; (4) de la tarea; (5) del proceso de aprendizaje y, por último, (6) el conocimiento más adecuado para aplicar una determinada estrategia: por qué, cuándo y dónde deben usarse (aspectos sobre los que llaman la atención otros autores como Gutiérrez, 2005; Llorián, 2007 o Férez, 2011).

El concepto de autonomía (descrito a partir del apartado 2.1.12) entronca directamente con la noción de metaconocimiento que propone Oxford, pues para autores como Jiménez, Lamb y Vieira (2007), la reflexión consciente sobre el proceso de aprendizaje (la tarea y sus objetivos, los recursos disponibles y el procedimiento), servirá para desarrollar la autodeterminación, autogestión, sentido crítico y asunción de responsabilidad, no solo en contextos educativos, sino también fuera de ellos. Al potenciar la competencia estratégica en el alumno, se está favoreciendo también, la formación de alumnos autónomos, que sean capaces de responsabilizarse de sus propios asuntos como función básica de la educación (Ellis y Sinclair, 1989). El desarrollo de la autonomía atañe también a la figura del profesor, pues, como afirman Jiménez, Lamb y Vieira (2007), la conquista de la autonomía requiere una búsqueda constante de la perspectiva del alumno, lo cual implica reflexión, actuación y un saber crítico por parte del docente. Esta cuestión queda también reflejada de forma patente en esta investigación. Los diarios de aprendizaje y el diario del profesor son cara y cruz de un mismo fenómeno en el que queda demostrado el desarrollo de la competencia autónoma por parte de docente y discentes.

Al resumir de forma general el concepto de estrategia (epígrafe 2.1.10), se concluye que las estrategias:

- Hacen alusión tanto a procesos metales como a comportamentales (Grenfell y Macaro, 2007);
- Tienen el potencial de que el estudiante asuma mayor responsabilidad sobre su aprendizaje (Ellis y Sinclair, 1989);
- Pueden ser usadas eficazmente por individuos o grupos en función del aprovechamiento que se haga del contexto social y cultural del aprendizaje (Cohen, 1998; Hsiao y Oxford, 2002; Oxford, 2011). Eso podría explicar por qué algunos aprendices de LE son capaces de combinar estrategias de forma más eficaz que otros en lo que respecta a la consecución de la tarea y al grado de consciencia sobre el proceso de aprendizaje;
- Pueden presentar sobreposiciones entre los diferentes campos de sus taxonomías o una delimitación poco clara entre ellos (Cohen, 1998; Dörnyei y Skehan, 2003).

A partir del apartado 2.3.1 se describen los tipos de entrenamiento estratégico más relevantes según los datos hallados en la bibliografía y se destaca la idea de que tanto desde la Didáctica como desde la Adquisición de L2 se trata de encontrar evidencias que establezcan una relación de causalidad directa entre la participación en un entrenamiento estratégico y el desarrollo de la competencia comunicativa y autónoma del estudiante. Se concluye que uno de los elementos esenciales de un entrenamiento será que este incorpore en su enfoque teorías cognitivas del conocimiento (integrando los pasos de procesamiento de información declarativa hasta la procedimental), que incida en el cómo se aprende y haga referencia a la autonomía en el aprendizaje, despertando el interés de los alumnos sobre el propio proceso de aprendizaje, dando la posibilidad al estudiante de que monitorice su

actuación y pueda evaluar la eficacia de las estrategias que utiliza e indagar en la combinación de estrategias para realizar una única tarea.

En el *capítulo 3* se perfilan las características de la destreza de expresión oral, los tipos de significados que se pueden transmitir a través de la oralidad o los procedimientos más adecuados para alcanzar una coherencia y cohesión en el discurso oral. Se plantean, además, algunas orientaciones sobre la didáctica específica de la expresión oral y, posteriormente, se proponen una serie de pautas para diseñar una programación didáctica en la que se trabajen específicamente los diferentes planos de la competencia comunicativa.

En el *capítulo 4* se establecen las bases del proyecto empírico, se enuncian los objetivos generales y específicos, la hipótesis de investigación y se describe la metodología de investigación con la que se ha trabajado. A continuación, se resumen las características de cada una de las fases de la investigación¹³⁵, se llama la atención sobre la importancia del estudio piloto o fase preliminar (2010-11) y las siguientes fases de la investigación (2011-12 y 2012-13), que se pueden considerar como un continuo teniendo en cuenta la metodología de investigación en acción puesta en práctica. Esta metodología prioriza la reflexión sobre la acción desde el punto de vista del que actúa y permite la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de información, en aras de una mayor objetividad y capacidad de interpretación del proceso educativo. Además se trata de una metodología de investigación que se va retroalimentando en su desarrollo, lo cual le otorga, sin duda alguna, un valor añadido importante.

¹³⁵ En la tabla 1, que aparece en la introducción, se aclaran las fases en las que se dividió la investigación, y, posteriormente, en la tabla 13 (epígrafe 4.4), se especifican los objetivos e instrumentos de investigación utilizados en cada uno de los estadios del proyecto empírico (2010-11; 2011-12; 2012-13).

Por otro lado, aunque la programación¹³⁶ de estrategias implementada tuvo siempre como referencia la taxonomía de Oxford (1990), de la primera fase a la segunda se modifica el enfoque y se reduce la amplitud del entrenamiento. En la primera fase se aplica de forma implícita el conocimiento estratégico en todas las destrezas (predominantemente en las cognitivas y metacognitivas) y solo la destreza de expresión oral se trata de forma explícita. Sin embargo, en la segunda fase, el entrenamiento incide directa y explícitamente en la destreza de expresión oral y concretamente en la preparación de una tarea de comunicación específica, el monólogo sostenido, reforzando a su vez las estrategias afectivas. La programación del entrenamiento estratégico incorpora además actividades desarrolladas a través de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), lo cual potencia la motivación de los alumnos y su competencia autónoma. Es evidente que un trabajo de estas características como el propuesto no podía ser ajeno al rol desempeñado por las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto justifica también su inclusión y el papel reservado para las mismas en el desarrollo de la investigación.

El *capítulo 5* describe en detalle los resultados obtenidos en la fase preliminar de la investigación o estudio piloto y, concretamente, en el epígrafe 5.6 se realiza una síntesis de los resultados obtenidos durante esta fase del estudio.

El *capítulo 6* se centra en la primera fase de la investigación, con todos los instrumentos que se creyeron necesarios para controlar las variables del estudio: autonomía y reflexión docente y discente, nivel de eficacia en la integración del entrenamiento estratégico, nivel de competencia estratégica, lingüística y comunicativa en la destreza de expresión oral.

El *capítulo 7* recoge la réplica de la investigación llevada a cabo en la primera fase de la investigación, sobre la que se incorporan algunos cambios después de haber analizado los

¹³⁶ Como se puede apreciar en las tablas 14 y 15 del apartado 4.5.1, en las que se presentan los contenidos estratégicos de cada una de las fases principales de la investigación.

resultados obtenidos en todos los instrumentos de la primera fase. Se presentarán a continuación, a modo de síntesis, los hallazgos más relevantes del proyecto empírico, que abarcó los capítulos 5, 6 y 7.

8.2 Síntesis de resultados del estudio empírico

Los resultados más relevantes del estudio empírico obtenidos a lo largo de las tres fases de la investigación (2010-13) se ordenarán en función de los datos¹³⁷ recogidos en cada uno de los instrumentos utilizados.

8.2.1 Perfil de los alumnos que participaron en la investigación

Los datos que se presentan derivan del análisis de resultados del cuestionario general (anexo 1) aplicado durante la fase de diagnóstico en todas las fases de la investigación.

8.2.2 Características socio-biográficas predominantes en los estudiantes

- La mayoría de la población del estudio es de sexo femenino y las edades están comprendidas mayoritariamente entre los entre 17 y 30 años;
- La lengua materna es el portugués y la media de lenguas extranjeras habladas por los alumnos es del 2,5, lo cual indica que la mayoría de los alumnos se puede considerar multilingüe;

¹³⁷ Véase la tabla 1 (p. 10 de este estudio, en la introducción del documento), en la cual se detalla cada una de las fases del proyecto empírico y la tabla 13 (apartado 4.4.3), que resumen la información sobre los objetivos e instrumentos utilizados en cada ciclo y fase de la investigación.

- El tipo de motivación preponderante es de carácter extrínseco pues la mayoría seleccionó el siguiente ítem del cuestionario:
 - a) La formación en Español como Lengua Extranjera (ELE) traerá más oportunidades laborales, al gozar esta lengua con prestigio internacional;
 - b) La posibilidad de alcanzar una buena calificación en la asignatura (lo cual se confirma en otro ítem del cuestionario en el que los alumnos esperan alcanzar entre un 15 y 17 sobre 20).
- A su vez, prevalecen elementos que representan la motivación intrínseca:
 - a) El interés por integrarse y conocer la cultura de la lengua que estudian;
 - b) Valoran positivamente la formación en otra lengua extranjera (LE).

8.2.3 Características de la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de L2

La tradición educativa condiciona los estilos y creencias sobre el aprendizaje de los alumnos y, en este sentido, los datos recogidos permiten afirmar que estos estuvieron frecuentemente expuestos a una metodología de enseñanza híbrida, en la se compaginan rasgos de metodologías tradicionales (como dar prioridad al aprendizaje de conocimientos declarativos y en las que los alumnos son meros agentes reactivos) y que, en aras de una mayor eficacia, deberían evolucionar hacia corrientes comunicativas del aprendizaje, en las que al mismo tiempo se promueva la competencia autónoma del estudiante.

8.2.4 Análisis de necesidades en las principales destrezas

El foco de la investigación se centró en la expresión oral, señalada, junto con la expresión escrita, como las más exigentes para los alumnos. Por el contrario, indicaron que las destrezas que les resultan más fáciles son las de comprensión lectora y auditiva.

Al principio del entrenamiento, la mayoría de los alumnos identifica, a grandes rasgos, sus necesidades educativas en relación con la tarea de expresión oral que se propone y manifiestan que deben mejorar la fluidez, pronunciación y entonación, corrección léxica y gramatical, además de las técnicas de estructuración del discurso y un mayor sentimiento de seguridad durante la realización de las actividades orales. La importancia de esta investigación radica en la posibilidad de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, para que estos pudiesen monitorizar sus producciones y fuesen capaces de analizar la relación entre la aplicación de diferentes estrategias y el éxito de la tarea.

8.2.5 Reflexión sobre las oportunidades de practicar la expresión oral

Los estudiantes afirman que encuentran más oportunidades para practicar la expresión oral fuera del contexto del aula a través de:

- La lectura o la práctica de la interacción en la lengua meta en el contexto universitario;
- Viendo películas, a través de internet o escuchando canciones;
- Hablando con amigos.

Llama la atención que la mayoría los procedimientos mencionados no son los más adecuados para el desarrollo de la expresión oral. De ahí se deduce que es posible mejorar el metacognoscimiento de los alumnos en relación con las características específicas de las tareas de oralidad para que pongan en práctica procedimientos y estrategias más acordes con los

objetivos que deben alcanzar. Por otro lado, los datos también remiten a la necesidad de reforzar el dominio de estrategias afectivas que puedan conferirles mayor seguridad y autoconfianza durante la elaboración y realización de actividades de expresión oral. Eso redundará, como se comprobó posteriormente, en un aumento de su motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la LE.

8.2.6 Nivel de competencia estratégica: resultados del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), (2010-2013)

A través de los resultados obtenidos a partir de este cuestionario se identifican una serie de características comunes a los alumnos encuestados:

- Como punto de partida, poseen un nivel de competencia estratégica Medio-Alto; este dato, según los criterios de este instrumento de investigación, se interpreta como que los estudiantes recurren al uso de estrategias de aprendizaje “a veces” o “generalmente”.
- Las estrategias más utilizadas son las cognitivas y metacognitivas con un nivel de utilización del 3.5, dentro del intervalo de utilización de Elevado o Alto (comprendido entre el 3.5 y el 5 de la escala utilizada) y caracterizado con el descriptor de “estrategias usadas generalmente”.
- Aunque dentro del uso Medio, los grupos de estrategias menos utilizados son las estrategias de memorización y las afectivas.
- Las estrategias compensatorias y sociales alcanzan también un nivel Medio: 3.3 en la escala.

De estos datos se pudo inferir que, aunque al inicio del curso los alumnos poseen un nivel intermedio en el conocimiento procesual del aprendizaje de lenguas, este no es equitativo y se identifican necesidades de aprendizaje. Más específicamente, el estudio revela

que los sujetos necesitan ajustar los recursos existentes a los objetivos de aprendizaje, ampliar su metacocimiento sobre el proceso para poder seleccionar estrategias más eficaces, reforzando así su motivación intrínseca y su autonomía en el aprendizaje y pudiendo realizar una combinación de estrategias basada en las condiciones cualitativas y no tanto en las cuantitativas.

Por otra parte, en la primera y segunda fase de la investigación se realizó una comparación entre los resultados recogidos durante los ciclos del entrenamiento estratégico. La intención era valorar el impacto del entrenamiento estratégico en la competencia estratégica general de los alumnos, pero también en cada una de las dimensiones que propone la autora del SILL. De esta manera se pudo establecer una relación de causa-efecto entre el enfoque del entrenamiento estratégico y el impacto que este tendría en la competencia estratégica de los alumnos. De todo ello se deduce que:

- Al final del entrenamiento de la primera fase de la investigación el nivel global de competencia estratégica alcanzado fue “Alto” (con un media del 3,6); mientras que en la segunda fase el resultado se mantuvo en el nivel “Medio” (con una media del 3.3);
- Teniendo esos datos como referencia se puede afirmar que, en ambas fases de la investigación, la frecuencia de uso de estrategias entre el primer y el segundo cuestionario no acusa una evolución significativa.
- Sin embargo, si se atiende a tipologías diferenciadas de estrategias, este instrumento constató un aumento en el dominio de estrategias afectivas y metacognitivas, lo cual se puede probar también a través de varios instrumentos de investigación, como los diarios de aprendizaje de los alumnos (el apartado 7.6.5 ofrece una síntesis de este instrumento en las dos fases de la investigación que confirma las afirmaciones anteriores), los diarios del profesor (apartados 6.6 y 7.5), el cuestionario del impacto del entrenamiento estratégico (apartado 7.3 en el que también se analizan los datos y

se establece una comparación entre las dos fases de la investigación), y en las en las parrillas de observación directa de la expresión oral (en el epígrafe 6.4.7 también se contrastan los resultados de las dos fases).

- A su vez, en la segunda fase de la investigación, aunque la media general del grupo no mostrase una evolución muy significativa en lo que respecta a su competencia estratégica, los resultados individuales del cuestionario SILL revelaron que algunos de los alumnos habían experimentado cambios relevantes y positivos en lo relativo a su competencia estratégica y, concretamente, a las dimensiones más trabajadas desde la programación del entrenamiento (véase el apartado 7.2.1).
- Dado el nivel de enseñanza con el que se ha trabajado, es importante recordar algunas indicaciones de Oxford (1990) en lo que atañe a la falta de progresión en la frecuencia de uso estratégico en estudiantes con niveles de competencia lingüística intermedio o alto. La autora del cuestionario SILL señala la posibilidad de que los alumnos de estos niveles puedan haber automatizado muchas de sus estrategias cognitivas y metacognitivas, creando hábitos de uso inconscientes, lo cual explicaría que se deje de reflejar en los cuestionarios una progresión en el uso de estrategias.
- En definitiva, si bien los resultados generales del SILL no arrojan resultados cuantitativos rotundos sobre la eficacia del entrenamiento estratégico, este cuestionario sirvió, en primer lugar, como actividad en la lengua meta para que los alumnos reflexionasen sobre los tipos de estrategias que utilizaban antes del entrenamiento y, en segundo lugar, contribuyó a que los estudiantes desarrollasen un mayor grado de consciencia sobre este aspecto del aprendizaje de lenguas.
- Desde el punto de vista investigador, la información recogida se contrastó con la de otros instrumentos y su ponderación indicó la necesidad de realizar ajustes en la

programación de acuerdo con las necesidades o carencias apuntadas en este formulario.

8.2.7 Nivel de competencia comunicativa alcanzado por los alumnos en la destreza de expresión oral

La modalidad de evaluación continua de la expresión oral que se puso en práctica en cada uno de los ciclos en los que se subdividieron las principales fases de la investigación (con excepción del estudio piloto) permitió monitorizar la progresión de los estudiantes en su competencia lingüística, comunicativa y estratégica. Al hacer una comparación entre las notas medias se percibe que en el examen final los resultados aumentan, como media, dos puntos con respecto a la prueba de diagnóstico, como confirman los datos siguientes:

- Prueba de diagnóstico: 14,33 (primera fase) y 15,05 (segunda fase);
- Prueba final: 16,40 (primera fase) y 16,78 (segunda fase).

Este dato demuestra que las expectativas de los alumnos en lo que respecta a la clasificación que pretendían obtener en las pruebas de expresión oral, manifestadas en el cuestionario inicial, fueron alcanzadas (notable), reforzando así su motivación extrínseca.

Los resultados, en definitiva, evidencian que la progresión cuantitativa en la destreza de expresión oral acompaña a otros parámetros medidos durante la investigación como el ligero incremento en la competencia estratégica general (véase el apartado 7.2.1) o el mayor uso de estrategias de autorregulación, perceptible a través de las parrillas de observación directa de la expresión oral (en el apartado 6.4.7 se realiza una síntesis de resultados obtenidos a partir de la observación directa de la expresión oral y, concretamente, del uso de estrategias a lo largo del entrenamiento. Los más relevantes se retomarán en el apartado 8.2.8). Ello permite concluir que, en general, la evolución en la competencia comunicativa

lingüística y estratégica de los estudiantes ha sido ostensible al final del entrenamiento estratégico.

Sin embargo, debido a la cantidad de variables que forman parte del proyecto empírico, es imposible determinar con claridad si el entrenamiento estratégico fue el único factor responsable del incremento en el dominio lingüístico del aprendiz, como atestiguan las clasificaciones; en todo caso, los datos recogidos indican que el entrenamiento no ha resultado perjudicial para alcanzar ese objetivo de investigación.

8.2.8 Resultados de la observación directa de estrategias

La parrilla de observación directa utilizada presenta una selección de estrategias que el MCER (2001) sitúa dentro del foro metacognitivo¹³⁸ (planificación, compensación, control y corrección). A lo largo del entrenamiento, los resultados más destacados en relación con la tarea concreta de elaboración de un monólogo sostenido son los siguientes:

(1) El uso de estrategias de planificación de la tarea se va concentrando progresivamente en dos de ellas: “Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo (...)” y “Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación (B1)”.

(2) En ambas fases de la investigación las estrategias de compensación son las más recurridas y las utilizadas con mayor intensidad, tales como “Utiliza directamente o adapta una palabra de su lengua materna (léxica, fonética o gramaticalmente) y pide confirmación (B1)”. Este dato pone una vez más de manifiesto que la proximidad etimológica entre la lengua materna y la lengua meta sirvió con frecuencia como estrategia

¹³⁸ Aunque las de compensación, según la taxonomía de Oxford (1990), tendrían cabida en las denominadas compensatorias.

del aprendiz, detectándose incluso un aumento de este recurso de forma proporcional a la duración de las pruebas de evaluación (la introducción de este tipo de pruebas sirvió igualmente para monitorizar el entrenamiento estratégico en sus diferentes ciclos).

(3) A su vez, los alumnos recurren con frecuencia a estrategias de aproximación léxica y uno de los más representativos de esto es el ítem siguiente: “Es capaz de transmitir el significado modificando una palabra que significa *algo parecido* (por ejemplo, un camión para personas: autobús) (B1)”.

(4) A lo largo del entrenamiento los alumnos fueron ampliando su consciencia sobre la producción oral y, como consecuencia de ello, activaron progresivamente estrategias de autocorrección del discurso, tal como se constata en el frecuente recurso a las siguientes estrategias: “Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos (...), B2)” y “Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación (B1)”. Ese grado de metacognición o metaconocimiento favorece la fluidez del discurso y, lo que es más importante, el observador no siempre detecta cuándo el estudiante se encuentra con dificultades (indicio, según el MCER, de que el aprendiz evoluciona también en su nivel de dominio de la lengua meta, pues esta es una característica de niveles superiores al B1).

En general, en las dos fases de la investigación los alumnos fueron ampliando su consciencia sobre la producción oral, el uso de estrategias de autocorrección del discurso, tanto cualitativa como cuantitativamente, si bien el porcentaje de uso es siempre superior en la segunda fase de la investigación.

8.2.9 Aportaciones del diario del profesor a la investigación

En la fase preliminar, las reflexiones recogidas en el diario del profesor resultaron de gran utilidad para diseñar y seleccionar los objetivos, contenidos y actividades de la

programación que se conciliaron de manera adecuada con el desarrollo de la competencia estratégica. Las reflexiones contribuyeron a articular la base empírica con la metodología de investigación en acción, sugiriendo la demarcación de los ciclos en los que se debería estructurar la fase práctica. Por otro lado, se identificó la necesidad de diseñar otros instrumentos de investigación, tales como las parrillas de observación directa de la expresión oral, que permitiesen monitorizar la progresión de la competencia comunicativa de los alumnos, evaluando el grado de dominio lingüístico en cada ciclo y, al mismo tiempo, el uso de estrategias durante la tarea de oralidad.

En las siguientes fases de la investigación este instrumento permitió percibir con mayor claridad cómo se habían desarrollado cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico y proporcionó datos complementarios a los recogidos a través de otros instrumentos de investigación. Además, fue suministrando información importante sobre algunos aspectos que tuvieron que ser subsanados en fases posteriores.

En este documento se deja constancia, igualmente, de lo relevante que resultaron las sesiones de observación de clases para desarrollar una programación más coherente, no solo en relación con los objetivos de la investigación (integrando de forma secuencial diferentes grupos de estrategias), sino también en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Desde una perspectiva procesual, este instrumento permitió comprobar la necesidad de realizar algunos ajustes en determinadas instrucciones para poder optimizar los resultados obtenidos en la siguiente fase de la investigación.

Ya por último, el diario del profesor auxilió de manera singular el desarrollo de la capacidad de autocrítica como docente y como responsable de la investigación. Algunas de esas percepciones aparecen reflejadas también en el diario de aprendizaje del alumno y en otros instrumentos de investigación, lo cual le confiere mayor validez y fiabilidad interna a la investigación.

8.2.10 Resultados finales sobre el análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos

Los datos recogidos a través de este instrumento corroboran algunos de los resultados ya revelados a través de otros medios. Si se toma en consideración la perspectiva del estudiante y su participación en el entrenamiento estratégico, el análisis de los diarios permite atestiguar que este instrumento sirvió como agente orientador de todo el proceso y propició un aumento de la reflexión consciente de los alumnos sobre su aprendizaje, visible a través de sus comentarios, en los que resulta evidente, no solo el progresivo aumento de la frecuencia de uso de diferentes tipos de estrategias (a veces encadenadas secuencialmente), sino también, una utilización más eficaz. Se puede afirmar, por lo tanto, que, en general, este instrumento contribuyó a que los estudiantes:

- 1) Valorasen la oportunidad de reflexionar de forma conjunta e individual sobre el proceso de aprendizaje en sus diferentes dimensiones y se conociesen mejor como aprendices de una L2;
- 2) Fuesen capaces de explicitar de forma más precisa y pertinente metas, procedimientos y procesos de (auto)evaluación;
- 3) Interiorizasen gran parte de las estrategias practicadas en clase, algunos de ellos siendo capaces, incluso, de realizar una categorización de las mismas según su tipología;
- 4) Ampliasen su repertorio de estrategias y aprendiesen a usarlo en función de diferentes situaciones de aprendizaje;
- 5) Reconociesen la utilidad del entrenamiento estratégico para alcanzar mejores resultados en la destreza de expresión oral y para identificar el valor transversal de dicha formación en otras asignaturas de la licenciatura y en aprendizajes futuros. Este aspecto se conecta con el conocimiento condicional del que habla Oxford (2011), a través del cual los estudiantes identifican el porqué del éxito de la tarea, el cuándo y el dónde usar una determinada estrategia.

Un análisis más detallado pone de manifiesto que al principio del entrenamiento el grado de metacognición de los estudiantes era bastante heterogéneo (probablemente debido a la propia tradición académica y a las dificultades para incentivar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje). Posteriormente, a raíz de su participación en el entrenamiento y, con la mediación del profesor, la mayoría de los estudiantes fue capaz de:

- 1) Identificar con mayor especificidad los objetivos de entrenamiento y sus ámbitos de aplicación;
- 2) Conseguir una mejor organización del proceso de aprendizaje y mayor éxito en la consecución de las tareas;
- 3) Establecer una relación directa de causalidad entre el desarrollo de diferentes tipos de estrategias y el éxito en la tareas de producción y en una situación de evaluación del aprendizaje; y, por último,
- 4) Después de haber reflexionado entre el uso de determinadas estrategias y los resultados obtenidos en las tareas de comunicación, algunos de los estudiantes dejan constancia en sus diarios de cómo alteraron su comportamiento estratégico, ensayando otras posibilidades e intentado reconocer su eficacia.

Por lo tanto, la participación de los alumnos en el diario de aprendizaje contribuyó, en cierta medida, a desarrollar lo que Jiménez (1994: 128) denomina “sensibilidad cognitiva”, y a que, en definitiva, los estudiantes fuesen ampliado su “metaconocimiento” (usando el término propuesto por Oxford, 2011) sobre el aprendizaje de una L2. Más concretamente, en el campo de la metacognición, se observa cómo progresivamente los estudiantes van optimizando los siguientes aspectos:

1. Especialmente en el ciclo intermedio es más evidente cómo los alumnos desarrollan su capacidad para autoevaluar y revisar el discurso, recurriendo a estrategias metacognitivas relacionadas con la organización del aprendizaje;

2. Su capacidad de reflexión crítica sobre el proceso de realización y consecución de objetivos de la tarea;
3. Sus concepciones previas o teorías sobre el aprendizaje se ajustan más a la realidad del proceso de aprendizaje, en este sentido, van cambiando su actitud hacia el entrenamiento, identifican su utilidad y manifiestan su aceptación;
4. También de forma progresiva, sobre todo a partir del segundo ciclo de cada fase de la investigación, los alumnos van ensayando estrategias afectivas y sociales que les permiten alcanzar con éxito la tarea de comunicación propuesta;
5. Los estudiantes cuentan con factores de motivación intrínseca, pues, según afirman, las tareas les resultan interesantes y, además, tienen la intención de obtener una buena calificación en la asignatura – motivación extrínseca-;
6. En el tercer ciclo resultan más evidentes los cambios en su comportamiento estratégico, pues recurren, cada vez de forma más acertada a estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, lo cual les proporciona mayor seguridad en el desempeño de la tarea.
7. El hecho de que el entrenamiento se desarrollase en la lengua meta no resultó problemático para los alumnos, pues estos se arriesgaron a participar activamente en español identificando esta situación como una oportunidad de práctica.

8.2.11 Conclusiones generales sobre la observación de clases por una docente externa

Las reflexiones surgidas a raíz de las observaciones de clases constataron la utilidad del entrenamiento estratégico en relación con los objetivos de investigación y aprendizaje estipulados. Además, este recurso contribuyó a desarrollar con mayor exhaustividad una pedagogía para la autonomía y la autorregulación de la competencia docente y discente. Más concretamente, estos informes confirman que el entrenamiento no provocó un desequilibrio

en el programa y en el funcionamiento general de la clase y que este resultó adecuado en lo que respecta a diferentes aspectos como: (1) la gestión del tiempo; (2) la coherente integración del entrenamiento estratégico y la respuesta del alumnado; (3) la realización de tareas motivadoras y útiles dentro y fuera del contexto de clase; (4) la presentación de modelos que guían a los alumnos en las actividades solicitadas; y, (5) la apreciación de un trabajo progresivamente más autónomo por parte de los estudiantes. Sin embargo, este procedimiento también evidenció la necesidad de reformular algunas actividades del entrenamiento estratégico.

8.2.12 Impacto del entrenamiento estratégico (2011-13)

En general, los resultados del cuestionario destinado a analizar el impacto del entrenamiento estratégico revelan que:

- 1) Este fue considerado útil para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, concretamente, para la mejora de su expresión oral;
- 2) Se integró de manera apropiada en la programación general del curso a través de materiales pertinentes para su realización concreta;
- 3) Ayudó al alumnado a desarrollar su capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, concretamente, en la preparación de presentaciones orales y se alcanzó un mayor dominio en la capacidad de autoevaluación del discurso oral y en las estrategias de reparación de errores.
- 4) A su vez, propició el desarrollo de estrategias afectivas dirigidas a reforzar la preparación y ejecución de tareas comunicativas como el monólogo sostenido;
- 5) Sin embargo, estos datos contrastan con los recogidos en el ítem número 10 de la primera parte de este cuestionario, en el que según la percepción de los alumnos el entrenamiento no favoreció de forma significativa el desarrollo de su competencia

autónoma. La triangulación de datos confirma los efectos positivos del entrenamiento sobre el desarrollo de la competencia estratégica de los alumnos y, por lo tanto, sobre su autonomía. En este caso, la percepción de los alumnos podría ser debida a una interpretación inadecuada del concepto de autonomía;

- 6) Como propuestas de mejora, se señala, sobre todo en la segunda fase, la necesidad de explicar de forma más clara el funcionamiento de las estrategias.

8.2.13 Apreciaciones finales sobre el entrenamiento estratégico

Las prácticas didácticas en la enseñanza de una L2 mantienen, a menudo, cierta reserva a incorporar procedimientos transformadores, aunque estos se apoyen en una sólida fundamentación teórica. En ese sentido, uno de los grandes desafíos de este trabajo de investigación fue llevar a cabo, en la realidad de la clase, las prácticas metodológicas favorables al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y al desarrollo de todas las subcompetencias comunicativas en el proceso formal de adquisición de una L2 a través de la práctica educativa. Una de las primeras dificultades encontradas fue decidir cómo se realizaría la integración del entrenamiento estratégico en la programación general del curso, teniendo en cuenta la necesidad de selección de contenidos de manera graduada y que resultasen aceptados y percibidos como útiles dentro de la tradición educativa de los alumnos.

A pesar de las dificultades y de las limitaciones que posteriormente se detallarán, los resultados generales de la investigación son positivos y se describirán a continuación, con la intención de someterlos a debate científico y de que, modestamente, puedan contribuir a ampliar el campo de investigación en esta área.

Una de las claves de la investigación fue que todo el proceso estuvo tutelado por una metodología flexible, sensible al contexto, que da prioridad a la reflexión e interpretación de

la práctica docente y discente, y que se complementó con el recurso a instrumentos de investigación que permitieron recoger datos mixtos de todo el proceso y que promovieron igualmente la reflexión sobre la actuación. Consistió, básicamente, en una metodología de investigación en acción, que incita a la revisión periódica de la práctica didáctica, lo cual contribuye también a mejorar los fines investigadores, para detectar posibles efectos negativos en el tratamiento didáctico y posibilita la inclusión de variables individuales propias del sistema de enseñanza formal (Martín, 2007: 384). Esta metodología favoreció la optimización del proceso en su conjunto y, en consecuencia, ayudó a regenerar la competencia y autonomía docente y discente, como defendía Vieira (1998: 375).

Así pues, una vez analizados los objetivos generales de aprendizaje para el curso que se iba a impartir, el siguiente paso fue realizar un análisis idiosincrásico del grupo. Posteriormente, se efectuó una selección de los modelos de instrucción existentes en la bibliografía especializada que mejor se adaptaban a esta situación de aprendizaje. Los trabajos más recientes se centran en modelos específicos de comportamiento estratégico y, más concretamente, en el contexto de tareas y destrezas específicas. Teniendo en cuenta el bagaje cultural de los alumnos y las necesidades de aprendizaje detectadas, se decidió delimitar el entrenamiento estratégico únicamente a la destreza de expresión oral, más concretamente a una tarea de comunicación que consistía en una presentación de experiencias ante la clase.

Además, la labor realizada a través del estudio preliminar permitió decidir que el modelo de entrenamiento estratégico más adecuado sería aquel en el que los estudiantes estuviesen completamente informados sobre los objetivos, el funcionamiento de las estrategias y su conexión con las tareas reales de lengua. Fue, por lo tanto, un entrenamiento explícito y con una profundidad que abarca todas las tipologías estratégicas existentes en las taxonomías de referencia, pudiendo ser estas utilizadas en función de las diversas necesidades

de los alumnos (cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas). Si bien, en la primera fase de la investigación se simultaneó la ejercitación de estrategias de forma implícita y explícita, en la segunda fase se optó por realizar todo el entrenamiento de forma explícita. En relación con este ítem, algunos datos recogidos a través de diferentes instrumentos de investigación (como los cuestionarios sobre el impacto del entrenamiento estratégico, la observación directa de su oralidad o los diarios) apuntan a que los estudiantes de la segunda fase eran más conscientes de su proceso de aprendizaje que los de la primera.

Otras de las variables que distinguen el entrenamiento estratégico en la primera y segunda fase de la investigación fueron el enfoque y la amplitud del mismo: en la primera fase la competencia estratégica (en todas las variables que contempla la taxonomía de Oxford, 1990) se aplicó a todas las destrezas de manera implícita y se centró explícitamente en la expresión oral, procedimiento muy semejante al que defiende Martín (2007: 391), quien afirma que el éxito del entrenamiento reside en que se realice de forma simultánea la transmisión de conocimientos estratégicos y lingüísticos, trabajando las estrategias de forma general en todas las actividades. Sin embargo, al valorar los resultados de la primera fase de la investigación, se llegó a la conclusión de que el foco de actuación era demasiado amplio para llevarlo a cabo en un semestre, con lo cual resultó, analizando con cierta perspectiva, más inconcluso que el de la segunda fase.

Se comprobó que, progresivamente, la mayoría de los sujetos que participaron en la investigación ampliaron su capacidad de autorregulación en la destreza de expresión oral y su conocimiento metaprocesual en el aprendizaje de una L2. Eso, en la práctica, se tradujo en el recurso a medios alternativos para evitar bloqueos y fue más perceptible entre los interlocutores que el canal de comunicación se mantenía abierto y fluido. De esta manera se dio también prioridad a la perspectiva del estudiante, que aprendió a gestionar su propio

proceso de aprendizaje y desarrolló una serie de habilidades y conocimientos para ser competente en la lengua meta.

8.3 Limitaciones de la investigación y sugerencias para futuros proyectos

Los resultados de esta investigación, sin embargo, no estuvieron exentos de ciertas restricciones. En primer lugar, dado que la metodología de investigación en acción se centra en identificar y solucionar un problema de forma progresiva e ir observando el impacto del proyecto de forma cíclica y reflexiva, exige que el número de individuos que participen en el mismo no sea muy extenso, lo cual, en contrapartida, provoca que los resultados del estudio no puedan ser generalizables.

La duración del entrenamiento constituyó otro de los factores que pudo restarle alguna validez al estudio. Inicialmente, estaba previsto que se prolongase en el tiempo y que fuera longitudinal, si bien esto no fue posible por diversos motivos, tanto personales, como académicos. Por otro lado, ese factor conllevó también la imposibilidad de evaluar la transferencia de competencias en otros contextos educativos o de indagar, como ya proponía Vieira (1998: 378), en el modo en que evoluciona la capacidad de autogestión del aprendizaje a largo plazo. Todos ellos son aspectos que podrían formar parte de una investigación futura en este campo.

Por otro lado, el hecho de desempeñar en simultáneo el papel de docente y de investigadora pudo también afectar a la fiabilidad interna de la investigación. A pesar de que se intentó desarrollar instrumentos lo más válidos y fiables posibles, algunas tareas como la observación directa del uso estratégico (aunque fuese a través de la audición consecutiva de archivos de voz), podría haber proporcionado resultados más objetivos si hubiese sido desempeñada de forma colaborativa. Unido a este aspecto, se encuentra el hecho de que la observación de clases a cargo de una docente externa no tuvo continuidad a en la segunda

fase de la investigación, aunque la monitorización realizada en las fases anteriores fue relevante para orientar la práctica docente.

Otra de las dimensiones que pudiera condicionar de algún modo la fiabilidad del estudio es el recurso al inventario de estrategias SILL (Oxford, 1990), cuestionario que ha sido puesto en entredicho por algunos investigadores, aunque también es verdad que ha sido utilizado por muchos otros con total éxito. Para compensar esta posible deficiencia o carencia, a lo largo de la experimentación se han utilizado diferentes tipos de instrumentos (como la observación directa de la expresión oral o los diarios de aprendizaje), que permiten constatar con mayor veracidad los resultados obtenidos.

Se podría mencionar, además, que algunos de los instrumentos creados, como el de la observación directa de uso estratégico en la expresión oral, es demasiado extenso y, desde el punto de vista del evaluador, quizá poco práctico. También se podría alegar que se pusieron en práctica demasiados tipos de estrategias en la programación del entrenamiento, si bien autores como Martín, (2007: 377) afirman que “el éxito del entrenamiento no guarda relación con el número de estrategias ejercitadas, radica más bien en el grado de desarrollo metaprocesual o de sensibilidad estratégica que lleguen a alcanzar los alumnos”.

De todas formas, a la luz de los resultados obtenidos a través de la triangulación de datos, se confirma la viabilidad de llevar a cabo un entrenamiento de estrategias en el aula de una L2, reforzándose así la justificación del papel del docente como mediador o transmisor en el desarrollo de la competencia estratégica y autónoma de los alumnos, tal como afirma Oxford (1990, 2011).

Para finalizar este apartado, se enumerarán, a continuación, algunos procedimientos que determinaron el éxito del entrenamiento:

- El desarrollo de la competencia estratégica estuvo siempre supeditada al desarrollo la competencia comunicativa; para ello se puso en práctica una

metodología de enseñanza basada en principios comunicativos y se diseñaron tareas de comunicación motivadoras para los alumnos, que proponían una interacción realista y en las que los contenidos procedimentales no constituían el objetivo principal de la tarea;

- Se logró despertar el interés de los alumnos por conocer e intervenir en sus procesos de aprendizaje mediante el uso de estrategias; de esta manera, los estudiantes desarrollaron progresivamente su consciencia sobre las diferentes opciones que existen en el aprendizaje de lenguas, lo cual contribuyó a aumentar su autoconfianza y motivación intrínseca durante el proceso de aprendizaje;
- Se consiguió promover un espíritu colaborativo entre el discente y el docente, llegando incluso a intercambiar opiniones sobre el uso y el valor de las estrategias, lo cual reforzó la confianza entre ambos;
- Durante el entrenamiento, se proporcionaron posibilidades de que el discente pudiese monitorizar el desarrollo de su competencia lingüística (a través del acceso a los podcasts o vídeos y la parrilla de evaluación de la expresión oral) y, al mismo tiempo, evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas (mediante los diarios de aprendizaje, cuestionarios o los mismos archivos de voz);
- En este sentido, existieron en el entrenamiento oportunidades de práctica guiada y supervisada, pero también individual, de manera que fuesen los propios alumnos los que seleccionasen aquellas estrategias que les parecían más adecuadas para desarrollar la tarea y pudiesen indagar en la combinación de diferentes tipos de estrategias para realizar una única tarea lingüística;
- En definitiva, a través de los resultados de la investigación se puede constatar que los alumnos, en diferente medida, desarrollaron un metaconocimiento que

les permitió la monitorización de todo el proceso, articulando adecuadamente la dimensión declarativa con la procedimental, factor que los incentivó a efectuar un uso consciente y con un propósito claro de su competencia estratégica, pudiendo, incluso, transferirlas, como se comprueba en los diarios de aprendizaje, a tareas similares fuera del contexto del entrenamiento.

8.4 Conclusiones finales y aportaciones de la investigación

A la luz de los resultados expuestos, y teniendo en cuenta las limitaciones existentes, se dilucidará en qué medida se han alcanzado las metas propuestas. El primer objetivo general pretendía “ampliar el marco de acción didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica, integrando de forma explícita este componente en la programación general de un curso”. Se puede afirmar que este proyecto se adecuó al contexto de práctica y consiguió dar respuesta a las necesidades de aprendizaje detectadas, alcanzando así un potencial formativo por sus contribuciones a la pedagogía y a la didáctica de segundas lenguas. Para ello se implementaron de forma sistemática algunos procedimientos didácticos que perseguían una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje más completo. Se incentivó una visión crítica del aprendizaje, animando a los alumnos a que ellos mismos indagasen sobre el proceso de aprender a aprender, reflexionasen sobre sus creencias sobre el aprendizaje de una L2 y analizasen, entre otros aspectos, los objetivos de aprendizaje (para lo cual se pusieron a su alcance elementos para la auto y coevaluación de la expresión oral)y, por último, que identificasen cuáles eran las micro-competencias implicadas en la producción de un monólogo sostenido. En definitiva, los datos presentados atestiguan que el entrenamiento estratégico proporcionó herramientas para que los alumnos reflexionasen sobre su proceso de aprendizaje y ensayasen las estrategias más acordes con la tipología de la tarea y sus estilos de aprendizaje. De esta manera se comprueba que los alumnos fueron construyendo su

conocimiento declarativo y procedimental en la L2 de manera progresiva, siendo siempre protagonistas de su proceso de aprendizaje. A su vez, el hecho de que las propuestas didácticas resultasen motivadoras y contemplasen al alumno desde una perspectiva holística, contribuyó también a que estos se implicasen en el proceso de forma más vehemente.

El segundo objetivo general pretendía “favorecer la reflexión sobre todos los elementos que están implicados en la enseñanza de una lengua extranjera (...)”. Como ya se ha adelantado, los resultados obtenidos indican que este proyecto proporcionó múltiples oportunidades de reflexión sobre la práctica educativa, tanto docente como discente, lo cual favoreció que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuese más significativo para todos los que participaron en él, consolidando la competencia y autonomía docente y discente.

Por otro lado, en lo que respecta al tercer objetivo general, ha quedado patente que los alumnos que participaron en el entrenamiento estratégico “continuaron progresando en su competencia lingüística y comunicativa”, sobre todo si se toman como referencia los resultados cuantitativos obtenidos en las clasificaciones finales de la asignatura, alcanzando así satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje establecidos para este curso.

En lo que respecta a los objetivos específicos, los resultados obtenidos, contrastados a través de diferentes instrumentos, avalan la afirmación de que “los alumnos ampliaron su capacidad de autorregulación en la destreza de expresión oral” y, al final del entrenamiento, consiguieron realizar las tareas de comunicación propuestas en la variante de monólogo sostenido con mayor eficacia, éxito y seguridad.

El siguiente objetivo específico aludía a las áreas en las que iba a ser desarrollada la autorregulación estratégica. Una vez más, aunque no de manera homogénea, se comprueba que los alumnos desarrollaron mecanismos de reflexión y monitorización en diferentes dimensiones de su aprendizaje (emocional, social, lingüística y procesual), viéndose reforzada así su motivación intrínseca para el aprendizaje de lenguas.

El último de los objetivos estipulados pretendía comprobar si los alumnos eran capaces de transferir diferentes dimensiones de su competencia estratégica a otros contextos de aprendizaje. A lo largo de la investigación se obtuvieron algunas evidencias a este respecto, sobre todo en los diarios de aprendizaje, si bien, esta variable no ha sido objeto de monitorización específica, aspecto que, por lo tanto, podría formar parte de una investigación futura.

En coherencia con lo anterior, tal como se planteaba en la hipótesis de la investigación, es posible atestiguar que los alumnos, al desarrollar mayor consciencia sobre su proceso de aprendizaje, cambiaron sus procedimientos de actuación, establecieron una relación directa de causalidad entre el desarrollo del componente estratégico y el éxito en el aprendizaje. Alcanzaron, en definitiva, un mayor nivel de autorregulación de su actuación en todos los dominios del aprendizaje, declarativo, procedimental, cognitivo, afectivo y social y, en consecuencia, se transformaron en estudiantes más autónomos.

A su vez, este proyecto de investigación ha sido descrito con el mayor rigor posible en todas sus dimensiones, lo cual posibilita que otros investigadores puedan replicar el estudio y se amplíe así, de alguna manera, el marco científico en esta área. Por otra parte, esa misma transparencia posibilita que sea más fácil para los docentes de LEs introducir este componente en sus programaciones, pues a lo largo del informe se constata que las pautas que aporta la bibliografía para la introducción de un entrenamiento estratégico en la programación de una L2 son eficaces y, además, al delimitar el foco de la investigación a una destreza y tarea de comunicación entorno a una tipología discursiva muy concreta, también fue posible identificar todas las dimensiones del componente estratégico que era necesario implementar para que un determinado grupo de alumnos realizase la tarea de comunicación de forma satisfactoria. De esta manera, se acorta un poco más la distancia entre la dimensión teórica y la realidad de la clase.

Como proyecto futuro, sería interesante aplicar todos los conocimientos que surgen de este estudio al aprendizaje en entornos digitales, haciendo un seguimiento, por ejemplo, de cómo los alumnos de un máster en formación de profesores en ELE se enfrentan al desafío de participar de forma exitosa en un curso en modalidad b-learning y cómo, desde la organización del curso, se pueden fortalecer el meta-conocimiento del alumno relacionado con un proceso de aprendizaje en línea (se tomarían en consideración procedimientos, orientaciones, tipología de trabajos, colaboración entre alumnos y docentes, evaluación de los conocimientos adquiridos, la importancia de las estrategias afectivas y de la motivación en este proceso de aprendizaje). Sin embargo, en general, este proyecto de investigación me ha proporcionado una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más amplia y, concretamente, compruebo que he sufrido una transformación personal y profesional profunda. Los conocimientos declarativos adquiridos me permiten tener acceso a la fundamentación básica en el campo de la Didáctica y Adquisición de L2, desarrollando así mi competencia docente en lo que respecta al “saber”, pero al mismo tiempo, también he podido reflexionar y monitorizar mi actuación docente, a través del trabajo colaborativo con otros docentes y he mejorado mi saber hacer. Eventualmente, la curiosidad por entender los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, manteniendo un profundo respeto hacia el alumno y desarrollando más rigor en lo que respecta a la investigación, ha mejorado mi saber ser.



BIBLIOGRAFÍA

- ABD EL SALAM, A. Mohamed (2004), “Las estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de estudiantes egipcios”, *Forma*, 7, *Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, 19-36.
- AGUIRRE Beltrán, Blanca (2005), “Análisis de necesidades y diseño curricular”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 643-664.
- AINZIBURU, María Cecilia, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez (2011), *Vía Rápida, Curso Intensivo de español*, A1-B1, Barcelona, Difusión.
- ANDERSON, Jonh Robert (1980), *Cognitive Psychology and Its Implications*, San Francisco, Freeman.
- ARAGONÉS, Luis y Ramón Palencia (2010), *Gramática de uso del español para extranjeros, Teoría y práctica (A1-B2)*, Madrid, SM.
- ARNOLD, Jane (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- AUSUBEL, David Paul (1976), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BACHMAN, Lyle F. y Adrian S. Palmer (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BARALO, Marta (2000), “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús, Aquilino Sánchez, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García, *Carabela*, 47, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 5-36.

- BIALYSTOK, Ellen (1990), *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Cornwall, T. J. Press Ltd.
- BOBB Wolff, Leslie (2002), “Hablando en voz alta. La competencia discursiva oral”, en LÓPEZ Téllez, Gloria (coord.), *Lenguas Extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, Colección: Aulas de Verano, Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, 83-102.
- BOBB Wolff, Leslie (2009), “The “good language learner”, learner autonomy and the teacher”, en VIEIRA, Flávia, *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 103-117.
- BORDÓN Martínez, Teresa (2000), “La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús, Aquilino Sánchez, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García, *Carabela*, 47, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 151-175.
- BORDÓN Martínez, Teresa (2005), “La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 983-1003.
- BRIZ Gómez, Antonio (2005), “Aportaciones del análisis del discurso oral”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 219- 242.
- CAMPS, Anna (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.

- CANALE, Michael y Merrill Swain (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing”, en *Applied Linguistics*, I/I, I - 47.
- CEA Álvarez, Ana María, (2009), “¿Error o estrategia? Identificación y clasificación de las estrategias de comunicación de un alumno lusófono de ELE”, en BARRIENTOS Clavero, Agustín, José Carlos Martín Camacho, Virginia Delgado Polo y María Inmaculada Fernández Barjola, *El Profesor de Español LE/L2*, Cáceres, ASELE, 351-362.
- CEA Álvarez, Ana María y Rocío Santamaría Martínez (2011), “El cuento como recurso didáctico, algunas propuestas de aula”, en DE SANTIAGO, Javier, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*, Salamanca, ASELE, 1013-1026.
- CEA Álvarez, Ana María y Xaquín Núñez Sabarís (2011), “El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español”, en C. SILVA, José Luís, Flávia Vieira, Clara Costa Oliveira, José Carlos Morgado, Judite Almeida, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo y Palmira Alves, 5º *Congresso Ibérico, Pedagogia para a Autonomia*, Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 415-424.
- CEA Álvarez, Ana María y Paula Vilas Eiroa (2013), “La observación de clases en una investigación centrada en el desarrollo de la competencia estratégica con alumnos lusófonos de ELE”, en CANCELAS y Ouviaña, Lucía Pilar et al., *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Granada, Editorial Geu, 1-9.
- CEA Álvarez, Ana María y Paula Vilas Eiroa (2013), “Contribuciones de la observación de clases para el desarrollo de la competencia estratégica en alumnos lusófonos de

- ELE”, en BLÉCUA, Beatriz, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra, *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Girona, ASELE, 262- 269.
- CEA Álvarez, Ana María (2015), "La experiencia previa de los alumnos lusófonos de ELE: una variable a tener en cuenta", en MORIMOTO, Yuko, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría, *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Málaga, ASELE, 213-220.
- CEA Álvarez, Ana María, Xaquín Núñez Sabarís e Ivonete Da Silva Isidoro (en prensa), “La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües”, en *Redes hipertextuales en el aula. La educación literaria y la e-literatura desde la minificción*, Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, FRAC (UB), GIMET (UA) e Instituto de Ciencias de la Educación (UB).
- CEA Álvarez, Ana María y Xaquín Núñez Sabarís (en prensa), “Monitorización del desarrollo de la competencia literaria y estrategias de lectura a través del trabajo con microrrelatos”, en *VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Oporto, Consejería de Educación de España en Lisboa, Ministerio de Educación.
- CENOZ Iragui, Jasone (2005), “El concepto de Competencia Comunicativa”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 449-465.
- CESTERO, Ana María (2000), “Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús, Aquilino Sánchez, Isabel Santos Gargallo, José María Antón, Concha

- Moreno y Ernesto Martín, *Carabela*, 47, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 69-86.
- COHEN, Andrew (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London and New York, Longman.
- COHEN, Andrew y Ernesto Macaro (2007), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- COLL, César (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- CORDER, Stephen Pit (1983), "Strategies of communication", en FAERCH, Claus y Gabriele Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman Group Limited, 15-19.
- CORPAS Jaime, Agustín Garmendia y Carmen Soriano (2006), *Aula Internacional 3* (Libro del Alumno), Barcelona, Difusión.
- CORTÉS Moreno, Maximiano (2000), *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- DEL RINCÓN, Delio, Julio Arnal, Antonio Latorre y Antoni Sans (1995), *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.
- DORREGO, Luis (1997), *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- DÖRNYEI, Zoltán y Peter Skehan (2003), "Individual differences in second language learning", en DOUGHTY, Catherine J. y Michael H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, 589-630.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- ELLIS, Gail y Barbara Sinclair (1989), *Learning to Learn English, A Course in Learner Training, Teacher's and Learner's book*, Cambridge, Cambridge University Press.

- ELLIS, Rod (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, Claus y Gabriele Kasper (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman Group Limited.
- FÉREZ Mora, Pedro Antonio (2011), “La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y New English File Advanced”, en *Cartaphilus*, 9, Murcia, Universidad de Murcia, 135-140.
- FERNÁNDEZ C. Sousa, Hilário (2006), *A comunicação oral na aula de português, Programa de intervenção pedagógico-didáctica*, Oporto, ASA Editores S. A.
- FERNÁNDEZ Dobao, Ana María (2004), *The Use of Communication Strategies by Spanish Learners of English. A Study of the Collaborative Creation of Meaning, Language and Linguistic Knowledge*, Tesis Doctoral, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ López, Sonsoles (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia, desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ López, Sonsoles (2005a), “Las estrategias de aprendizaje”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 411-433.
- FERNÁNDEZ López, Sonsoles (2005b), “La subcompetencia estratégica”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 573-592.
- FERNÁNDEZ López, Sonsoles (2005c), “Los contenidos estratégicos”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de*

- profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 853-876.
- GRENFELL, Michael y Ernesto Macaro (2007), "Claims and critiques", en COHEN, Andrew D. y Ernesto Macaro (2007), *Language Learner Strategies*, Oxford, Oxford University Press, 9-28.
- GRENFELL, Michael y Vee Harris (1999), *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*, London, Routledge.
- GUTIÉRREZ Ordóñez, Salvador (2005), "Ejercitarás la competencia pragmática", en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, ASELE, 25-44.
- GUTIÉRREZ Rivilla, Rebeca (2005), "Directrices del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)", en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 619-641.
- HSIAO, Tsung-Yuan y Rebecca Oxford (2002), "Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis", en BYRNES, Heidi, Charlene Polio y Justin Quam, *Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- HOLEC, Henry (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- HOLEC, Henry (1987), "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", en WENDEN, Anita y Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, UK, Prentice-Hall International Ltd, 145-157.
- HYMES, Dell (1972), "On communicative competence", en PRIDE, John B. y Janet Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.

- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el Español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. Rodgers (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ Raya, Manuel (1994), “El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *RESLA*, 10, 121-135.
- JIMÉNEZ Raya, Manuel, Terry Lamb y Flávia Vieira (2007), *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*, Dublin, Authentik.
- JIMÉNEZ Raya, Manuel (2009), “On inquiry, action and identity in profesional development towards pedagogy for autonomy”, en VIEIRA, Flávia (2009), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 187-193.
- JIMÉNEZ Raya, Manuel y Flávia Vieira (2015), *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-based Approach to Teacher and Learner Development*, Berlin, Walter de Gruyter.
- KELLERMAN, Eric (1991), “Compensatory strategies in second language research: A critique, a revisión and some (non-) implications for the classroom”, en PHILLIPSON, Robert, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood-Smith, y Merrill Swain, *Foreing and Second Language Pedagogy Research*, Clevedon, Multilingual Matters, 142-161.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H. Long (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LATORRE, Antonio (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

- LITTLEWOOD, William (1994), *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- LLORIÁN, Susana (2007), *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid, Santillana Educación S.L.
- LÓPEZ López, Estrella, María Rodríguez Castilla y Marta Topolevsky Bleger (1999), *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.
- MATUTE Martínez, Cristina (2005), “Consideraciones sobre la metodología de la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE”, en ÁLVAREZ, Alfredo y Laura Barrientos, Oviedo, ASELE, 469-476.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2004), “O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia”, en VIEIRA, Flávia, *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*, 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, CIEd, 133-147.
- NAKATANI, Yasuo y Christine Goh (2007) “A review of oral communication strategies: focus on the interactionist and psychological perspectives”, en COHEN, Andrew D. y Ernesto Macaro, *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press, 207-227.
- NUNAN David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael y Anna Uhl Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca Leslie (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Mass., Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, Rebecca Leslie y Karen Schramm (2007), “Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies”, en

- COHEN, Andrew y Ernesto Macaro, *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press, 47- 68.
- OXFORD, Rebecca Leslie (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow (UK), Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin & David R. Hall.
- PALACIOS Martínez, Ignacio Miguel (1996), “The importance of language learning strategies in foreign language teaching”, en *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 103-120.
- PALACIOS Martínez, Ignacio Miguel (2005), “La autonomía del alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera, técnicas y actividades”, en ORO, José Manuel, Anderson JoDee y Varela Zapata, Jesús, *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 186-196.
- PÉREZ Gutiérrez, Manuel (1993), *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- PINILLA Gómez, Raquel (2000), “El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús, Aquilino Sánchez, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García, *Carabela*, 47, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 53-68.
- PINILLA Gómez, Raquel (2005a), “Las estrategias de comunicación”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 435-446.

- PINILLA Gómez, Raquel (2005b), “La expresión oral”, en SÁNCHEZ Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 879-897.
- PUIG, Fuensanta (2008), “Taller sobre instrumentos de Evaluación”, *Programa de Formação de Professores de Espanhol*, Instituto Cervantes de Lisboa, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Letras y Ciencias Humanas, Universidade do Minho (no publicado).
- QUILES Cabrera, María del Carmen (2006), *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*, Barcelona, Octaedro.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. Rodgers (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- RUBIN, Joan (1985), “What “the good language learner” can teach us”, en *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41 – 51.
- RUBIN, Joan (1987), “Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology” en WENDEN, Anita y Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, UK, Prentice-Hall International Ltd, 15- 30.
- RUBIN, Joan (2001), “Language learner self-management”, *Journal of Asia Pacific Communication*, 11/1, 25-37.
- SÁNCHEZ Lobato, Jesús, Aquilino Sánchez, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García, *Carabela*, 47, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Madrid, SGEL.
- SELIGER, Herbert (1984), “Processing universals in Second Language Acquisition”, en ECKMAN F., L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universal in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, Mass, 36-47.

- SELINKER, Larry (1972) "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics* 10, Issue 1-4, 209-232.
- STEVICK, Earl W. (1980), *Teaching Languages. A Way and Ways*, Rowley, Mass, Newbury House.
- STEVICK, Earl W. (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- TARONE, Elaine (1978), "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report", en BROWN H. D., C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language*, Washington, D.C., TESOL, 77, 194-203.
- TARONE, Elaine (1983), "Some thoughts on the notion of communication strategy", en FAERCH, Claus y Gabriele Kasper (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman Group Limited, 61-74.
- TARONE, Elaine, Cohen, Dumas (1983), "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies", en FAERCH, Claus y Gabriele Kasper (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman Group Limited, 4-14.
- VÁRADI, Tamas (1980), "Strategies of target language learner communication: message adjustment", en *International Review of Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- VERA Batista, José Luis (1997), *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*, Tesis doctoral, Sta. Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- VERDÍA, Elena (2011), *La observación de la actuación docente: instrumentos, criterios de uso e interpretación. La sesión de retroalimentación sobre la actuación docente*, Curso de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (no publicado).

- VIEIRA, Flávia (1998), *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*, Tesis Doctoral, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia (2009), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH.
- VIEIRA, Flávia y Maria Alfredo Moreira (2011), *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*, Lisboa, Ministério da Educação.
- VIGÓN Artos, Secundino (2005), “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”, Sevilla, ASELE, 903-914.
- WENDEN, Anita (1987), “How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners”, en WENDEN, Anita y Joan Rubin, *Learner strategies in language learning*, UK, Prentice-Hall International Ltd, 103-117.
- WENDEN, Anita (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*, UK, Prentice-Hall International Ltd.
- WILLIAMS, Marion y Burden, Robert L. (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge, Cambridge University Press.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel (1996), “La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva”, *Lenguaje y Textos*, 9, Universidade da Coruña, 197-208.
- [Consultada el 27/VIII/ 2015]:
- http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8007/1/LYT_9_1996_art_15.pdf,

ANDRADE Neta, Nair Floresta (2010), “Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”, en *Cuadernos Cervantes*. [Consultada el 17/XII/2012]:

http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html

BOSCH, Mireia (2009), “Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas”, en *Monográficos marcoELE*. [Consultada el 2/IX/ 2014]:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf

CASTELLANOS Vega, Isidoro (2010), “Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos”, *Monográficos marcoELE*. [Consultada el 2/IX/2014]:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf

CEA Álvarez, Ana María (2008), “Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su interlengua”, en FERNÁNDEZ Colomer, M^a José y Marta Albelda Marco, *Actas del III Foro de Profesores de ELE*, Valencia, Universidad de Valencia, 33-44. [Consultada el 7/XI/14]:

http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Actas_III_Foro_ELE.pdf

CEA Álvarez, Ana María y Pilar Nicolás Martínez (2008), *Sobresaliente en Derechos Humanos*, 3º Premio REDELE, *Revista RedELE*, Ministerio de Educación de España. [Consultada el 7/XI/14]:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/premios/segundos/cea.pdf?documentId=0901e72b80f1826c>

CEA Álvarez, Ana María (2015), “El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE”, en NÚÑEZ Sabarís, Xaquín, Aránzazu González Sánchez, Carlos Pazos Justo y Pedro Dono López, *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de las Lenguas y Literaturas*, Braga, HÚMUS, 129-147. [Consultada el 28/X/2015]:

http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes_cientificos_pub.pdf

CEA Álvarez, Ana María, Carlos Pazos Justo, Álvaro Iriarte Sanromán, Pedro Dono López y Xaquín Núñez Sabarís (2015), “La formación *b-learning* en el Máster de Español L2 y LE de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos”, en NÚÑEZ Sabarís, Xaquín, Aránzazu González Sánchez, Carlos Pazos Justo y Pedro Dono López, *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de las Lenguas y Literaturas*, Braga, HÚMUS, 323-336. [Consultada el 28/X/2015]:

http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes_cientificos_pub.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Consultada el 10/XI/2014]:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

GALINDO Merino, María del Mar (2007), “Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Academia*, 1704-1711. [Consultada el 10/XI/2013]:

http://www.academia.edu/767382/Aplicaciones_didacticas_del_diario_de_aprendizaje_en_la_ensenanza_de_segundas_lenguas

INSTITUTO CERVANTES, Centro Virtual del Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [Consultada el 15/VII/13]:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.html

JOSÉ DE JESÚS, Blanca (2011), “Las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje del idioma inglés en secundaria: hacia la construcción significativa del idioma”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Prácticas Educativas en Espacios Escolares*. [Consultada el 3, IX, 2014]:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1179.pdf

MAIA González, Neide (2008), “Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas”, en CELADA, M^a Teresa y Neide Maia González, *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, 2, 1851-4863. [Consultada el 12/XII/2012]:

<http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/aanterior.asp>

MARTÍN Leralta, Susana (2007), *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*, Bielefeld, Tesis doctoral, Universidad de Bielefeld. [Consultada el 14/X/2012]:

<http://pub.unibielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=2301217&fileOId=2301220>

MARTÍNEZ Agudo, Juan de Dios (2005), “Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera”, CAUCE, 28, Universidad de Sevilla. [Consultada el 3/IX/2014]):

http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf

MENDOZA Fillola, Antonio (1996), “Coherencia conversacional. Aspecto clave en la didáctica de la expresión oral”, *Lenguaje y Textos*, 9, Universidade da Coruña, 163-183. [Consultada el 7/XI/2014]: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8003>

MURPHY, Linda (2007), “Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context”, GARDNER, D. (ed.), *Learner Autonomy 10: Integration and Support*, UK, Open University. [Consultada el 15/IV/2011]:

http://oro.open.ac.uk/7619/1/06_Chap_4.pdf

REIS, Pedro (2011), “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente”, *Cadernos do CCAP*, 2, Lisboa, Ministério da Educação. [Consultada el 8/XI/2014]:

Bibliografía

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

SAFONT Jordá, María del Pilar, “Some comments on the existing typologies of communication”, *Jornades de Foment de la Investigació*, Castellón, Universitat Jaume I. [Consultada el 7/XI/14]:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/comments.pdf>





Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá

Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje
de la expresión oral de una lengua extranjera

VOLUMEN II - ANEXOS

Tese doutoral realizada por Ana María Cea Álvarez
Dirixida polo Dr. Ignacio Miguel Palacios Martínez (USC)
e polo Dr. Xaquín Núñez Sabarís (UMinho)

Santiago de Compostela, 2015



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá

Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una
lengua extranjera

Tese Doutoral

Ana María Cea Álvarez

Vº Prce

Doutoranda

Dos Directores

Dr. Ignacio Miguel Palacios Martínez

Ana María Cea Álvarez

Dr. Xaquín Núñez Sabarís

Santiago de Compostela, 2015



ÍNDICE GENERAL

| | |
|----------------------|------------|
| Anexo 1 | 1 |
| Anexo 2 | 15 |
| Anexo 3 | 21 |
| Anexo 4 | 25 |
| Anexo 5 | 85 |
| Anexo 6 | 143 |
| Anexo 7 | 299 |
| Anexo 8 | 311 |
| Anexo 9 | 345 |



Índice de anexos

Anexo 1 – Cuestionario general: versión inicial y final.

Anexo 2 – Cuestionario sobre competencia estratégica (SILL, Oxford, 1990).

Anexo 3 – Cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico.

Anexo 4 - Esquemas de programación (2011-2012 y 2012-2013).

Anexo 5 – Diarios del profesor (2010-2013) y modelo de categorización de datos.

Anexo 6 – Diarios de aprendizaje de los alumnos (2011-2013) y modelo de análisis cualitativo de los datos.

Anexo 7 – Informes de las observación de clases y modelo de análisis cualitativo de los datos.

Anexo 8 – Materiales didácticos.

Anexo 9 – Muestra de tratamiento estadístico de datos (excell).

Anexo 10 – Producciones orales de los alumnos en audio y vídeo correspondientes a las tareas de evaluación de la expresión oral realizadas a lo largo de los tres semestres de duración del proyecto empírico (2010-2013), (anexo digital).



Anexo 1

Cuestionario general para describir al grupo meta: caracterización y análisis de necesidades (versiones 2 y 3, por cuestiones de espacio, se excluye la versión del estudio piloto 2010-11).

Como se puede apreciar en las dos versiones que se anexan, este cuestionario se ha ido actualizando a lo largo de las tres fases de la investigación. Concretamente, en el estudio preliminar (2010) constaba de dos preguntas más, referidas a aspectos que no se consideraron relevantes y que ya no aparecieron en la primera fase de la investigación, como se especifica a continuación:

- a. En la versión 2 (2011-12) han desaparecido preguntas relacionadas con la formación de los padres (apartado A) y aquellas referentes a la experiencia de los alumnos en países extranjeros de habla hispana (apartado B).
- b. Se han añadido otros ítems, como el nº 8 (apartado C de Motivación) y se han incluido ejemplos de respuestas abiertas en enunciados de otros epígrafes para auxiliar a los alumnos.
- c. Posteriormente, en el curso de 2012-13, como se verá en la versión 3, después de tratar cualitativamente los datos recogidos en el apartado F (referido a los objetivos personales, procedimientos y organización del estudio), se transformaron las preguntas cerradas en abiertas, para poder realizar un tratamiento cuantitativo de los datos. Todos estos cambios redundan en una mayor eficacia de este instrumento de investigación que fue testigo de diferentes actualizaciones a lo largo del proyecto empírico.

| CUESTIONARIO GENERAL | |
|---|--|
| ASIGNATURA DE LÍNGUA II.4-ESPANHOL >B2 T&C | |
| 2º SEMESTRE – 2011-2012 (versión 2) | |
| <p>El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer mejor el perfil del alumnado que va a participar en la asignatura de Español y así diseñar un plan de acción más ajustado a las necesidades del grupo. Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos.</p> <p>Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.</p> | |
| A. CARACTERÍSTICAS SOCIO-BIOGRÁFICAS | |
| <p>1. Fecha actual: _____ Lugar: _____</p> | |

2. Nombre (facultativo) _____
3. Edad _____
4. Nacionalidad _____
5. Sexo: masculino ☐ femenino ☐
6. Lugar de residencia habitual _____
7. Estudios realizados hasta el presente _____
8. ¿Eres estudiante trabajador/-a?
- a. Sí ☐ Indica tu profesión _____
- b. No ☐

B. LENGUAS

1. Indica cuál es tu lengua materna:
- a. Portugués ☐
- b. Otras _____
2. ¿Has estudiado o tienes conocimiento de otras lenguas?
- a. Sí ☐ ¿Cuáles? _____
- b. No ☐
3. ¿Qué nivel consideras que tienes en las otras lenguas?
- a. Lengua/-s _____ Iniciación (A1- A2) ☐
- b. Lengua/-s _____ Intermedio (B1- B2) ☐
- c. Lengua/-s _____ Avanzado (C1- C2) ☐

C. MOTIVACIÓN

Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho). Pon una cruz en el apartado que consideres oportuno.

| ¿Qué razones te han motivado a estudiar español? | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Es importante en términos profesionales | | | | |
| 2. Quieres ser profesor/-a | | | | |
| 3. Quieres ser traductor/-a | | | | |
| 4. Será útil en otra profesión relacionada con el español | | | | |
| 5. Quieres estudiar en países de habla hispana | | | | |
| 6. Quieres comunicarte con parientes en español | | | | |
| 7. Quieres comunicarte con hablantes españoles | | | | |
| 8. Quieres trabajar en países de habla hispana * | | | | |
| 9. Quieres aprender otra lengua | | | | |
| 10. Deseas viajar a países de habla hispana | | | | |
| 11. El español se parece al portugués | | | | |
| 12. Es más fácil que otras lenguas | | | | |
| 13. Estudiar una lengua extranjera da una buena formación | | | | |
| 14. Es una lengua importante en el mundo | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 15. Ya tienes conocimientos previos | | | | |
| 16. Es una lengua interesante | | | | |
| 17. Te interesa la historia y la literatura española | | | | |
| 18. Te interesa la cultura española | | | | |
| 19. Otros... | | | | |

D. HÁBITOS DE ESTUDIO

1. Cuando estás en clase, prefieres trabajar:

- a. De forma individual ☐
- b. En parejas ☐
- c. En gran grupo ☐
- d. Alternando los anteriores ☐

E. EXPERIENCIA PREVIA

Puntúa las siguientes propuestas con 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).
Pon una cruz en el apartado oportuno.

| 1. ¿Qué métodos crees que han seguido o siguen tus otros profesores de lengua extranjera? | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| A. Primero presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica. | | | | |
| B. Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio. | | | | |
| C. El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan. | | | | |
| D. Las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a. | | | | |
| E. El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual. | | | | |
| F. La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua. | | | | |
| G. El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua. | | | | |
| H. El profesor/-a es quien toma las decisiones en el aula. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| I. Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales. | | | | |
| J. La evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre. | | | | |
| K. La actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua. | | | | |
| L. Se da mucha importancia a desarrollar las cuatro destrezas por igual (hablar, escribir y comprender de forma escrita y oral). | | | | |
| M. La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje. | | | | |
| N. Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo. | | | | |
| O. Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos. | | | | |
| P. Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma. | | | | |

F. OBJETIVOS PERSONALES

1. ¿Qué objetivos pretendes alcanzar en esta asignatura al final del semestre?

Por ejemplo: “Expresión escrita”: espero ser capaz de escribir textos sin cometer tantos errores de ortografía, de puntuación, saber usar mejor los marcadores discursivos, etc.

a. Expresión escrita:

b. Expresión oral:

c. Comprensión auditiva:

d. Comprensión lectora:

e. Gramática:

f. Conocimientos socio-culturales:

g. Léxico:

h. ¿Qué nota final esperas alcanzar en esta asignatura?

i. Otros...

2. ¿Qué **procedimientos** vas a seguir para conseguir alcanzar tus objetivos?

Ej: Para mejorar mi expresión escrita, intentaré hacer los ejercicios de clase, revisar y registrar las correcciones hechas, apuntar los errores, usar más el diccionario y la gramática, etc.

3. ¿Cómo **organizas** tu proceso de aprendizaje en esta asignatura? Piensa en el tiempo de que

dispones, en los **procedimientos** que llevarás a cabo. Ej. Organizaré el tiempo del que dispongo para dedicarle x tiempo por semana...

G. DESTREZAS

1. ¿Cuáles son las destrezas en que necesitas mejorar?

- a. Comprensión auditiva ☐
- b. Comprensión lectora ☐
- c. Expresión escrita ☐
- d. Expresión oral ☐

H. ACTIVIDADES DENTRO DE CLASE

Puntúa las siguientes propuestas entre 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho).

| ¿Qué tipos de actividades que se realizan en clase te parecen más útiles y motivadoras? | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Presentaciones orales y actividades de expresión oral | | | | |
| 2. Actividades de expresión escrita | | | | |
| 3. Actividades de comprensión auditiva | | | | |
| 4. Actividades de comprensión lectora | | | | |
| 5. Trabajos en parejas | | | | |
| 6. Trabajos en grupos | | | | |
| 7. Trabajos de simulación en vídeo (ej. telediarios, debates, etc) | | | | |
| 8. Diálogo entre alumnos y profesor | | | | |
| 9. Dictados | | | | |
| 10. Ejercicios de gramática | | | | |
| 11. Composiciones | | | | |
| 12. Ejercicios de léxico | | | | |
| 13. Actividades de reflexión sobre el aprendizaje | | | | |
| 14. Otras... | | | | |

I. ACTIVIDADES FUERA DE CLASE

Puntúa las siguientes propuestas entre: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).

| 1. ¿Tienes ocasión de practicar el español fuera de clase? | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| a. dentro de la familia | | | | |
| b. en tu círculo de amigos | | | | |
| c. en la universidad | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | d. en tu trabajo | | | | |
| | e. en internet | | | | |
| | f. viendo películas | | | | |
| | g. escuchando música | | | | |
| | h. leyendo libros, comics, revistas... | | | | |
| | i. Otras... | | | | |

| J. EXPRESIÓN ORAL | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho) en función de los aspectos que puedas mejorar. Por ejemplo: Si crees que tienes que mejorar la corrección gramatical, puntúalo con un 4. Si por el contrario, crees que no tienes que mejorar, puntúalo con un 1 ó un 2.</p> | | | | | |
| 1. ¿Qué aspectos crees que tendrías que mejorar en la expresión oral, concretamente en la presentación de un tema o producción de un monólogo? | | | | | |
| 1. Fluidez | | | | | |
| 2. Pronunciación | | | | | |
| 3. Claridad | | | | | |
| 4. Corrección gramatical | | | | | |
| 5. Corrección léxica | | | | | |
| 6. Entonación | | | | | |
| 7. Técnicas de memorización (en el caso de presentaciones orales para hablar en público, etc) | | | | | |
| 8. Mecanismos de estructuración y cohesión del discurso | | | | | |
| 9. Técnicas de autoevaluación del discurso | | | | | |
| 10. Reparación de errores | | | | | |
| 11. Gestualidad | | | | | |
| 12. Establecer contacto visual con el oyente | | | | | |
| 13. Otros... | | | | | |

| K. OTROS ASPECTOS O COMENTARIOS QUE TE GUSTARÍA AÑADIR... | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | |

Gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO GENERAL
ASIGNATURA DE LÍNGUA II.3 - ESPANHOL B1
1º SEMESTRE – 2012-2013 (versión 3)

El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer mejor el perfil del alumnado que va a participar en la asignatura de Español y así diseñar un plan de acción más ajustado a las necesidades del grupo. Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos.

Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.

C. CARACTERÍSTICAS SOCIO-BIOGRÁFICAS

9. Fecha actual: _____ Lugar: _____
10. Nombre (facultativo) _____
11. Edad _____
12. Nacionalidad _____
13. Sexo: masculino ☐ femenino ☐
14. Lugar de residencia habitual _____
15. Estudios realizados hasta el presente _____
16. ¿Eres estudiante trabajador/-a?
- c. Sí ☐ Indica tu profesión _____
- d. No ☐

D. LENGUAS

4. Indica cuál es tu lengua materna:
- c. Portugués ☐
- d. Otras _____
5. ¿Has estudiado o tienes conocimiento de otras lenguas?
- c. Sí ☐ ¿Cuáles? _____
- d. No ☐
6. ¿Qué nivel consideras que tienes en las otras lenguas?
- d. Lengua/-s _____ Iniciación (A1- A2) ☐
- e. Lengua/-s _____ Intermedio (B1- B2) ☐
- f. Lengua/-s _____ Avanzado (C1- C2) ☐

D. MOTIVACIÓN

Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho). Pon una cruz en el apartado que consideres oportuno.

| ¿Qué razones te han motivado a estudiar español? | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 20. Es importante en términos profesionales | | | | |
| 21. Quieres ser profesor/-a | | | | |
| 22. Quieres ser traductor/-a | | | | |
| 23. Será útil en otra profesión relacionada con el español | | | | |
| 24. Quieres estudiar en países de habla hispana | | | | |
| 25. Quieres comunicarte con parientes en español | | | | |
| 26. Quieres comunicarte con hablantes españoles | | | | |
| 27. Quieres trabajar en países de habla hispana | | | | |
| 28. Quieres aprender otra lengua | | | | |
| 29. Deseas viajar a países de habla hispana | | | | |
| 30. El español se parece al portugués | | | | |
| 31. Es más fácil que otras lenguas | | | | |
| 32. Estudiar una lengua extranjera da una buena formación | | | | |
| 33. Es una lengua importante en el mundo | | | | |
| 34. Ya tienes conocimientos previos | | | | |
| 35. Es una lengua interesante | | | | |
| 36. Te interesa la historia y la literatura española | | | | |
| 37. Te interesa la cultura española | | | | |
| 38. Otros... | | | | |

F. HÁBITOS DE ESTUDIO

2. Cuando estás en clase, prefieres trabajar:

- e. De forma individual ☐
- f. En parejas ☐
- g. En gran grupo ☐
- h. Alternando los anteriores ☐

G. EXPERIENCIA PREVIA

Puntúa las siguientes propuestas con 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre). Pon una cruz en el apartado oportuno.

| 1. ¿Qué métodos crees que han seguido hasta el momento tus otros profesores de lengua extranjera? | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| a. Primero presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| b. Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio. | | | | |
| c. El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan. | | | | |
| d. Las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a. | | | | |
| e. El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual. | | | | |
| f. La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua. | | | | |
| g. El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua. | | | | |
| h. El profesor/-a es quien toma las decisiones en el aula. | | | | |
| i. Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales. | | | | |
| j. La evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre. | | | | |
| k. La actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua. | | | | |
| l. Se da mucha importancia a desarrollar las cuatro destrezas por igual (hablar, escribir y comprender de forma escrita y oral). | | | | |
| m. La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje. | | | | |
| n. Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo. | | | | |
| o. Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos. | | | | |
| p. Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma. | | | | |
| G. OBJETIVOS PERSONALES * | | | | |
| ¿Qué objetivos pretendes alcanzar en esta UC al final del semestre? Reflexiona sobre el grado de importancia de las siguientes afirmaciones y clasifícalas utilizando la siguiente escala: 1 (nada importante); | | | | |

2 (relativamente importante); 3 (importante); 4 (muy importante).

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 1. Expresión escrita | | | | |
| a. Mejorar la puntuación y ortografía. | | | | |
| b. Mejorar el uso de los marcadores discursivos. | | | | |
| c. Mejorar los conocimientos de léxico y gramática. | | | | |
| d. Conocer mejor las diferencias entre las tipologías textuales (carta formal, informal, correo electrónico, etc). | | | | |
| 2. Expresión oral | | | | |
| a. Mejorar la fluidez y seguridad en el discurso oral. | | | | |
| b. Mejorar la entonación y pronunciación. | | | | |
| c. Mejorar los mecanismos de control sobre el discurso oral. | | | | |
| 3. Comprensión auditiva | | | | |
| d. Mejorar la percepción del discurso oral o audiovisual. | | | | |
| e. Mejorar la identificación de variedades dialectales de la lengua. | | | | |
| 4. Comprensión lectora | | | | |
| a. Leer con mayor fluidez. | | | | |
| b. Mejorar la interpretación y comprensión de los textos. | | | | |
| c. Recurrir menos al diccionario. | | | | |
| d. Desarrollar la competencia gramatical y léxica para mejorar la comprensión lectora. | | | | |
| 5. Gramática | | | | |
| a. Mejorar la comprensión y aplicación de reglas gramaticales. | | | | |
| b. Alcanzar un mayor dominio de tiempos verbales. | | | | |

| | | | | |
|---|--------------------------|--|--|--|
| 6. Conocimientos socioculturales | | | | |
| a. Adquirir más conocimientos sobre la sociedad actual de los países hispano hablantes. | | | | |
| b. Mejorar mis conocimientos sobre tradiciones culturales de los países hispano hablantes. | | | | |
| 7. ¿Qué nota final esperas alcanzar en esta UC? Escoge únicamente una de las siguientes opciones. | | | | |
| a. Aprobado (10-13) | | | | |
| b. Notable (14-17) | | | | |
| c. Sobresaliente (18-20) | | | | |
| d. Sin opinión | | | | |
| 8. ¿Cómo vas a organizar tu proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las horas de estudio semanales? Escoge una única opción de las que vienen a continuación. | | | | |
| a. 6 horas o más por semana. | | | | |
| b. De 5 a 4 horas por semana. | | | | |
| c. De 3 a 2 horas por semana. | | | | |
| d. 1 ó menos horas por semana. | | | | |
| e. No he decidido cómo gestionar el tiempo. | | | | |
| H. DESTREZAS | | | | |
| 1. ¿Cuáles son las destrezas que necesitas mejorar más? | | | | |
| e. Comprensión auditiva | <input type="checkbox"/> | | | |
| f. Comprensión lectora | <input type="checkbox"/> | | | |
| g. Expresión escrita | <input type="checkbox"/> | | | |
| h. Expresión oral | <input type="checkbox"/> | | | |
| I. ACTIVIDADES DENTRO DE CLASE | | | | |
| Puntúa las siguientes propuestas con: 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho). | | | | |
| ¿Qué tipos de actividades que se realizan en clase te parecen más útiles y motivadoras? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 15. Presentaciones orales y actividades de expresión oral | | | | |
| 16. Actividades de expresión escrita | | | | |
| 17. Actividades de comprensión auditiva | | | | |
| 18. Actividades de comprensión lectora | | | | |
| 19. Trabajos en parejas | | | | |
| 20. Trabajos en grupos | | | | |
| 21. Trabajos de simulación en vídeo (ej. teledinarios, debates, etc) | | | | |
| 22. Diálogo entre alumnos y profesor | | | | |
| 23. Dictados | | | | |
| 24. Ejercicios de gramática | | | | |
| 25. Composiciones | | | | |
| 26. Ejercicios de léxico | | | | |
| 27. Actividades de reflexión sobre el aprendizaje | | | | |
| 28. Otras... | | | | |

J. ACTIVIDADES FUERA DE CLASE


Puntúa las siguientes propuestas con: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. ¿Tienes ocasión de practicar el español fuera de clase? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. Dentro de la familia | | | | |
| k. En tu círculo de amigos | | | | |
| l. En la universidad | | | | |
| m. En tu trabajo | | | | |
| n. En internet | | | | |
| o. Viendo películas | | | | |
| p. Escuchando música | | | | |
| q. Leyendo libros, comics, revistas... | | | | |
| r. Otras... | | | | |

K. EXPRESIÓN ORAL

Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho) en función de los aspectos que puedas mejorar dentro de la expresión oral. Por ejemplo: Si crees que tienes que mejorar la corrección gramatical, puntúalo con un 4. Si por el contrario, crees que no tienes que mejorar, puntúalo con un 1 ó un 2.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. ¿Qué aspectos crees que tendrías que mejorar en la | | | | |
|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| expresión oral, concretamente en la presentación de un tema o producción de un monólogo? | | | | |
| 14. Fluidez | | | | |
| 15. Pronunciación | | | | |
| 16. Claridad | | | | |
| 17. Corrección gramatical | | | | |
| 18. Corrección léxica | | | | |
| 19. Entonación | | | | |
| 20. Técnicas de memorización (en el caso de presentaciones orales para hablar en público, etc) | | | | |
| 21. Mecanismos de estructuración y cohesión del discurso | | | | |
| 22. Técnicas de autoevaluación del discurso | | | | |
| 23. Reparación de errores | | | | |
| 24. Gestualidad | | | | |
| 25. Establecer contacto visual con el oyente | | | | |
| 26. Otros... | | | | |
| L. OTROS ASPECTOS O COMENTARIOS QUE TE GUSTARÍA AÑADIR... | | | | |
|  | | | | |

Gracias por tu colaboración.



Anexo 2

Cuestionario para medir el nivel de competencia estratégica de los alumnos, traducido y adaptado del *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990).

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

(Basado en R. Oxford, 1990: 283)

ASIGNATURA DE LÍNGUA II.4-ESPANHOL >B2 T&C

2º SEMESTRE - 2012

Este cuestionario pretende reunir información sobre cómo se comporta el estudiante de una Lengua Extranjera o Lengua Segunda cuando aprende esa lengua.

Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos.

En las próximas páginas encontrarás afirmaciones que tendrás que valorar del 1 al 5 según tu forma de aprender español:

| |
|----------------------------|
| 1. Nunca o casi nunca. |
| 2. Generalmente no. |
| 3. A veces. |
| 4. Generalmente sí. |
| 5. Siempre o casi siempre. |

1. Nunca o casi nunca significa que esa afirmación raramente se cumple en tu caso; es decir, tú actúas tal como se describe en ese caso en muy escasas circunstancias.

2. Generalmente no significa que esta afirmación no suele cumplirse en tu caso, tú actúas tal como se describe en ese caso en menos de la mitad de las ocasiones.

3. A veces significa que esa afirmación es verdadera en la mitad de las ocasiones; es decir, unas veces te comportas tal como se describe en ese caso y otras veces no. Estas situaciones ocurren con la misma frecuencia.

4. Generalmente sí significa que esa afirmación suele cumplirse en tu caso en más de la mitad de las ocasiones.

5. Siempre o casi siempre significa que esta afirmación es verdadera en casi todas las ocasiones, es decir, casi siempre te comportas de la forma que se describe en la afirmación.

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL FORMULARIO

- Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.
- Usa la hoja que viene a parte para apuntar tus respuestas y para hacer luego el cómputo final.
- Responde según cada afirmación te describe a ti, no en función de cómo tú crees que deberías hacer o cómo hacen otras personas.
- No existen respuestas correctas o incorrectas.

PARTE A

Cuando aprendo una nueva palabra...

1. Establezco una asociación entre la nueva idea y lo que ya conozco.
2. Construyo una frase con la nueva palabra para así poder recordarla mejor.
3. Pongo la nueva palabra en un grupo con otras palabras que de algún modo son similares.
4. Asocio el sonido de la nueva palabra al sonido de una palabra familiar.
5. Utilizo rimas para recordarla.
6. Recuerdo la palabra creando una imagen mental clara de ella o haciendo un dibujo.
7. Visualizo mentalmente cómo se escribe la palabra (cómo se deletrea).
8. Utilizo una combinación de sonidos e imágenes para recordar la nueva palabra.
9. Hago una lista con todas las palabras que conozco relacionadas con la nueva y establezco relaciones entre ellas.
10. Soy capaz de recordar en qué parte de la página está situada la nueva palabra o dónde la vi o escuché por primera vez.
11. Utilizo tarjetas con la palabra nueva en un lado y su definición u otra información por el otro.
12. Represento físicamente la nueva palabra (por ejemplo, al aprender la palabra “andar”, me levanto y camino).

Cuando aprendo una nueva materia...

13. Repaso a menudo.
14. Planifico mi repaso de forma que las sesiones de repaso estén inicialmente más cercanas en el tiempo y se vayan espaciando gradualmente.
15. Vuelvo a refrescar mi memoria sobre temas que aprendí mucho antes.

PARTE B

16. Digo o escribo nuevas expresiones de manera repetida para practicarlas.
17. Imito la forma de hablar de los nativos.
18. Leo una historia o un diálogo varias veces hasta que lo comprendo.
19. Reviso lo que escribo en la nueva lengua para mejorar mi escritura.
20. Practico los sonidos o el alfabeto de la nueva lengua.

21. Utilizo frases hechas o modismos en la nueva lengua.
22. Uso palabras conocidas en distintas combinaciones para crear nuevas frases.
23. Tomo la iniciativa de conversar en la nueva lengua.
24. Veo programas de televisión, películas o escucho la radio en la nueva lengua.
25. Intento pensar en la nueva lengua.
26. Asisto y participo a eventos fuera de clase donde se habla la nueva lengua.
27. Leo en la nueva lengua por placer.
28. Escribo notas personales, mensajes, cartas o informes en la nueva lengua.
29. Primero leo con rapidez el texto para obtener la idea principal; luego lo vuelvo a leer con detenimiento.
30. Busco detalles concreto en lo que leo o escucho.
31. Utilizo materiales de referencia como glosarios o diccionarios como ayuda en el uso de la nueva lengua.
32. Tomo apuntes en clase en la nueva lengua.
33. Hago resúmenes de la nueva materia lingüística.
34. Cuando uso la lengua aplico reglas generales a nuevas situaciones.
35. Descubro el significado de una palabra dividiéndola en las partes que comprendo.
36. Busco parecidos y diferencias entre la nueva lengua y la mía propia.
37. Intento entender lo que he escuchado o leído sin traducir a mi propia lengua palabra por palabra.
38. Tengo cuidado al transferir palabras o conceptos directamente de mi lengua a la nueva lengua.
39. Busco esquemas o modelos en la nueva lengua.
40. Desarrollo mi propia capacidad de comprensión de cómo funciona la lengua, incluso si a veces tengo que hacer revisiones en base a información nueva.

PARTE C

41. Cuando no entiendo todas las palabras que leo o escucho, averiguo el significado general usando pistas que pueda encontrar, por ejemplo, pistas del contexto o la situación.
42. Leo sin consultar en el diccionario todas las palabras que desconozco.
43. En una conversación soy capaz de anticipar lo que la otra persona va a decir basándome en lo que ya se ha dicho hasta el momento.
44. Si estoy hablando y no recuerdo la expresión correcta, hago gestos o cambio momentáneamente a mi propia lengua.
45. Le pido a la otra persona que me diga cuál es la palabra correcta si no la recuerdo durante la conversación.
46. Cuando no recuerdo la expresión adecuada para decir o escribir, encuentro una forma diferente de decirlo; por ejemplo, uso un sinónimo para describir esa idea.
47. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las adecuadas.
48. Dirijo la conversación hacia un tema de que conozco el vocabulario.

PARTE D

49. Preparo la lección de lengua para obtener la idea general de que trata, cómo está organizada y como se relaciona con lo que ya sé.
50. Cuando alguien habla en la nueva lengua, intento concentrarme en lo que la persona dice y aparto de mi mente temas no relacionados.
51. Decido con antelación prestar especial atención a aspectos de la lengua específicos; por ejemplo, me fijo en la forma en que los nativos pronuncian ciertas palabras.
52. Intento descubrir todo lo que puedo sobre cómo puedo ser un mejor estudiante de lenguas leyendo libros o artículos, o hablando con otras personas sobre cómo aprender.
53. Organizo mi horario para estudiar y practicar la nueva lengua de manera equilibrada, no sólo cuando existe la presión de un examen.
54. Organizo mi entorno físico para facilitar el aprendizaje, por ejemplo, busco un lugar tranquilo y confortable para estudiar.
55. Organizo mi cuaderno de lengua para registrar allí información importante sobre la lengua.
56. Planifico mis objetivos para el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, lo competente que quiero llegar a ser o cómo podría querer usar la lengua a largo plazo.
57. Planifico lo que quiero alcanzar en el aprendizaje de la lengua cada día o cada semana.
58. Me preparo para una futura tarea (tal como dar una charla en la nueva lengua) analizando la naturaleza de la tarea, lo que tengo que saber y mis competencias actuales en la lengua nueva.
59. Identifico claramente el propósito de una tarea, por ejemplo, en un ejercicio de comprensión auditiva puede que necesite escuchar la idea general o hechos concretos.
60. Me responsabilizo de encontrar oportunidades para practicar la nueva lengua.
61. Busco de manera activa a personas con las que puedo practicar la nueva lengua.
62. Intento darme cuenta de los errores que cometo en la nueva lengua y averiguar la razón de los mismos.
63. Aprendo de mis errores usando la nueva lengua.
64. Evalúo el progreso general que he alcanzado en el aprendizaje de la nueva lengua.

PARTE E

65. Intento relajarme siempre que me siento nervioso al usar la nueva lengua.
66. Me animo a mí mismo para continuar trabajando duro y hacerlo lo mejor que pueda en el aprendizaje de la nueva lengua.
67. Me animo activamente a mí mismo a asumir riesgos en el aprendizaje de la lengua, como adivinando significados o intentando hablar, aunque pueda cometer algunos errores.
68. Me recompenso a mí mismo con algo tangible cuando he hecho algo bien durante el aprendizaje de la lengua.
69. Presto atención a señales físicas o de estrés que podrían afectar mi aprendizaje.
70. Guardo un diario privado donde escribo mis sentimientos sobre el aprendizaje de la lengua.

71. Hablo con alguien en quien confío sobre mis actitudes y sentimientos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.

PARTE F

72. Si no comprendo, le pido al hablante que hable más despacio, que repita o que me aclare lo que acaba de decir.

73. Le pido a otras personas que comprueben si he entendido o dicho algo correctamente.

74. Le pido a otras personas que corrijan mi pronunciación.

75. Trabajo con otros estudiantes para practicar, repasar o compartir información.

76. Tengo un compañero de estudios de lengua de forma regular.

77. Cuando estoy hablando con un hablante nativo, le hago saber cuándo necesito ayuda.

78. Cuando converso con otras personas en la lengua meta, hago preguntas para implicarme lo máximo posible y mostrar mi interés.

79. Intento aprender acerca de la cultura del lugar en donde se habla la nueva lengua.

80. Presto mucha atención a los pensamientos y sentimientos de las otras personas con quien interactúo en la nueva lengua.

HOJA DE RESPUESTAS

| PARTE A | PARTE B | PARTE C | PARTE D | PARTE E | PARTE F | TOTAL |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| 1. _ | 16. _ | 41. _ | 49. _ | 65. _ | 72. _ | PARTE A__ |
| 2. _ | 17. _ | 42. _ | 50. _ | 66. _ | 73. _ | PARTE B__ |
| 3. _ | 18. _ | 43. _ | 51. _ | 67. _ | 74. _ | PARTE C__ |
| 4. _ | 19. _ | 44. _ | 52. _ | 68. _ | 75. _ | PARTE D__ |
| 5. _ | 20. _ | 45. _ | 53. _ | 69. _ | 76. _ | PARTE E__ |
| 6. _ | 21. _ | 46. _ | 54. _ | 70. _ | 77. _ | PARTE F__ |
| 7. _ | 22. _ | 47. _ | 55. _ | 71. _ | 78. _ | |
| 8. _ | 23. _ | 48. _ | 56. _ | | 79. _ | |
| 9. _ | 24. _ | | 57. _ | | 80. _ | |
| 10. _ | 25. _ | | 58. _ | | | |
| 11. _ | 26. _ | | 59. _ | | | |
| 12. _ | 27. _ | | 60. _ | | | |
| 13. _ | 28. _ | | 61. _ | | | |

| | | | | | | |
|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| 14. ____ | 29. ____ | | 62. ____ | | | |
| 15. ____ | 30. ____ | | 63. ____ | | | |
| | 31. ____ | | 64. ____ | | | |
| | 32. ____ | | | | | |
| | 33. ____ | | | | | |
| | 34. ____ | | | | | |
| | 35. ____ | | | | | |
| | 36. ____ | | | | | |
| | 37. ____ | | | | | |
| | 38. ____ | | | | | |
| | 39. ____ | | | | | |
| | 40. ____ | | | | | |
| | | | | | | |
| SUMA____ | SUMA____ | SUMA____ | SUMA____ | SUMA____ | SUMA____ | SUMA____ |
| DIV: 15__ | DIV: 25__ | DIV: 8__ | DIV: 16__ | DIV: 7__ | DIV: 9__ | DIV: 80__ |

HOJA PARA HACER EL RECUENTO DE PUNTOS

1. Escribe la respuesta de cada ítem en la casilla adecuada.
2. Suma el total de cada columna y pon el resultado donde pone SUMA.
3. Divide por el número que está debajo de SUMA para calcular la media de cada columna.

Redondea la cantidad media. La cantidad media debe estar entre 1.0 y 5.0.

4. Calcula el total. Para realizar esto, suma todas las cantidades de SUMA de cada una de las partes. Esto te dará la cifra total. Divídela entre 80, lo que deberá resultar entre 1.0 y 5.0.

5. Cuando hayas completado la hoja, tu profesor te dará el perfil de los resultados según el cuestionario de Estrategias. Transfiere tu media de la hoja de cómputo para la del perfil para obtener una interpretación sobre los resultados (p. 290).

Anexo 3

Cuestionario que permitió reflexionar a los alumnos sobre el Impacto del Entrenamiento Estratégico en su competencia lingüística y comunicativa, en la destreza de expresión oral.

| IMPACTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO | | | | |
|--|--|--|--|--|
| ASIGNATURA DE LÍNGUA II.4-ESPANHOL >B2 T&C | | | | |
| 2º SEMESTRE - 2012 | | | | |
| <p>El siguiente cuestionario tiene como objetivos, por un lado, reflexionar sobre el funcionamiento de la asignatura y, por el otro, analizar el impacto que ha tenido el entrenamiento estratégico en la competencia comunicativa de los alumnos.</p> <p>Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos.</p> <p>Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.</p> | | | | |
| E. ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO | | | | |
| <p>Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho). Pon una cruz en el apartado que consideres oportuno.</p> | | | | |
| I. | Las sesiones dedicadas al desarrollo de la competencia estratégica... | | | |
| 1. | Te han parecido útiles y productivas. | | | |
| 2. | Se han integrado correctamente en el desarrollo general del curso. | | | |
| 3. | Han contribuido para alcanzar tus objetivos en la expresión oral. | | | |
| 4. | Han contribuido para que mejores tu comprensión auditiva/audiovisual. | | | |
| 5. | Han contribuido para que mejores tu comprensión lectora. | | | |
| 6. | Te han ayudado a alcanzar tus objetivos en la expresión escrita. | | | |
| 7. | Te han hecho contemplar el error de una forma más constructiva y natural. | | | |
| 8. | Te han ayudado a mejorar tu estado anímico antes de una | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| presentación oral. | | | | |
| 9. Han propiciado que reflexiones más sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. | | | | |
| 10. Han hecho que te hayas convertido en un alumno más autónomo. | | | | |
| 11. Han favorecido que seas más consciente de los pasos necesarios para hacer una buena presentación oral. | | | | |
| 12. En general, me han ayudado a mejorarla competencia comunicativa en español. | | | | |
| II. Responde de la misma manera a las siguientes cuestiones generales sobre el entrenamiento estratégico. Pon un 1 si no estás (nada) de acuerdo, 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (completamente). | | | | |
| 1. ¿La <i>metodología</i> usada para explicar y practicar las estrategias ha sido clara y adecuada? | | | | |
| 2. ¿Los <i>contenidos</i> trabajados en clase se han ajustado a tus necesidades? | | | | |
| 3. ¿Los <i>materiales</i> utilizados para mejorar la expresión oral te han parecido adecuados e interesantes? | | | | |
| 4. ¿Las <i>actividades</i> realizadas en este semestre en relación a la expresión oral se adecúan a tus gustos y a tus necesidades? | | | | |
| 5. ¿El <i>feedback</i> suministrado por la profesora sobre las actividades de expresión oral te ha parecido adecuado? | | | | |
| 6. Para aquellos que han realizado el <i>diario de aprendizaje</i> , ¿ha sido una tarea productiva para reflexionar sobre el funcionamiento de la asignatura y para vuestro aprendizaje? | | | | |
| 7. ¿El feedback proporcionado por la profesora en los <i>diarios de aprendizaje</i> ha sido adecuado? | | | | |
| III. EXPRESIÓN ORAL | | | | |
| Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho) según los aspectos que hayas mejorado en la expresión oral. Por ejemplo: Si crees que has mejorado la corrección gramatical, puntúalo con un 4. Si por el contrario, crees que no has mejorado, puntúalo con un 1 ó un 2. | | | | |
| 1. ¿Qué aspectos crees has mejorado en la expresión oral, concretamente en la <i>presentación de un tema o producción de un monólogo</i> ? | | | | |
| 27. Fluidez | | | | |
| 28. Pronunciación | | | | |
| 29. Claridad | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 30. Corrección gramatical | | | | |
| 31. Corrección léxica | | | | |
| 32. Entonación | | | | |
| 33. Técnicas de memorización (en el caso de presentaciones orales para hablar en público, etc.) | | | | |
| 34. Mecanismos de estructuración y cohesión del discurso | | | | |
| 35. Técnicas de autoevaluación del discurso | | | | |
| 36. Reparación de errores | | | | |
| 37. Gestualidad | | | | |
| 38. Establecer contacto visual con el oyente | | | | |
| 39. Otros... | | | | |
| IV. OTROS ASPECTOS O COMENTARIOS QUE TE GUSTARÍA AÑADIR... | | | | |
| | | | | |

Gracias por tu colaboración.



Anexo 4

Descripción de los contenidos programáticos implementados en la primera y segunda fase de la investigación (2011-12 y 2012-13 respectivamente).

| PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA 1ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 2º SEMESTRE (2011-2012) LÍNGUA II.4 - ESPANHOL B1.2 | |
|---|---|
| SESIÓN/FECHA | DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN |
| 1ª - 20/II/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Sesión introductoria de la asignatura. Se informa a los alumnos de los objetivos de aprendizaje y materiales necesarios: programa, metodología, evaluación, manuales recomendados, lecturas obligatorias, asistencia obligatoria, fechas de dos exámenes escritos del semestre. Comunicar a los alumnos los diferentes procedimientos que serán puestos en práctica: <ul style="list-style-type: none"> los lunes se trabajará con el manual <i>Via Rápida</i> (2011) y con la <i>Gramática de uso del Español, A1-B2</i> (2010); los viernes se trabajará con materiales diseñados específicamente para ser utilizados en el laboratorio de lenguas con conexión a internet. |
| 2ª - 24/II/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentar el funcionamiento de las clases del laboratorio: se envían los materiales a través de la plataforma y se trabajan documentos que suelen tener hiperligaciones. Que los alumnos reflexionen sobre el intento de Golpe de Estado de 1981 y su repercusión en la vida social y política actual. Que los alumnos entren en contacto con documentos reales para ilustrar un hecho histórico: a) el vídeo del asalto al Congreso de Diputados; b) un artículo de prensa que recoge la perspectiva de un testigo; c) una miniserie de TVE sobre el acontecimiento, etc. A partir de esa temática, se recogerá una muestra de lengua escrita para realizar un análisis de necesidades. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> La tarea final de esta secuencia didáctica consistió en que los alumnos realizaran una composición sobre el tema tratado en la sesión: el Golpe de Estado del 23F. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora y audiovisual. • Expresión escrita. • Expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: Tomar conocimiento de los acontecimientos relacionados con El Golpe de Estado del 23 de febrero de 1981: contexto socio-político, principales intervinientes, repercusiones en la sociedad de la época y la actual. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatizar con otros. Desarrollar comprensión cultural. ○ Estrategias cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir mensajes. Localizar de forma rápida la información en un texto. ▪ Usar recursos para recibir y enviar mensajes para el autoaprendizaje. ○ Estrategias compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adivinar de forma inteligente. Usar pistas lingüísticas. Deducción por contexto. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma implícita, los alumnos entran en contacto con recursos útiles para el autoaprendizaje: diccionarios en línea (Wordreference y DRAE) y enlaces donde pueden saber más sobre este acontecimiento sociocultural. • Se trabajaron de forma implícita estrategias cognitivas y compensatorias aplicadas a las destrezas de comprensión lectora y audiovisual. |
| 3ª- 27/II/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de los contenidos socioculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera (en general). • Sistematizar contenidos gramaticales: el pretérito pluscuamperfecto y el indefinido para comparar acontecimientos en pasado. • Que los alumnos sistematicen algunas reglas de acentuación (pronombres interrogativos). Las actividades trabajadas pertenecían a <i>Vía Rápida</i> (2011, unidad 9: 137-139) y a la <i>Gramática</i> (2010: 140-141). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la relevancia de los contenidos culturales en el aprendizaje de una |

| | |
|--|---|
| | <p>lengua extranjera.</p> <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeñas actividades de interacción oral. • Comprensión lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Léxicos: Vocabulario relacionado con el tema de la unidad. ○ Gramaticales: Formación y uso del pretérito pluscuamperfecto. Repaso del Prt. Indefinido. ○ Ortográficos: Acentuación de los pronombres interrogativos, directos e indirectos. • Funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber comparar dos acontecimientos en pasado. Saber dar una opinión. • Socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> • Cultura con "C" mayúscula y con "c" minúscula. Importancia de estos contenidos en la enseñanza de ELE. • Cuestionario sobre los conocimientos culturales del mundo hispano. • Elaboración de un cuestionario por parte de los alumnos (grupos pequeños). • Biografía de Quino (Joaquín S. Lavado Tejón). • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica y repetición de contenidos gramaticales. Repetir. Practicar formalmente con sistemas escritos. Reconocer y usar fórmulas y modelos. ▪ Recibir y enviar mensajes. Usar recursos para enviar y recibir mensajes. ○ Estrategias sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatizar con otros. Desarrollar comprensión cultural. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de los contenidos socioculturales se pretende desarrollar en los alumnos la competencia intercultural y estrategias sociales. • La sistematización de contenidos gramaticales en la gramática se puede considerar como práctica de estrategias cognitivas de forma implícita. |
|--|---|

| | |
|-----------------|---|
| 4ª - 2/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los alumnos una amplia selección de recursos disponibles en internet para reforzar su autoaprendizaje de la LE. • Que reflexionen sobre la frecuencia con la que usan recursos digitales y despertar la curiosidad de los alumnos por las posibilidades que tienen de aprender la lengua fuera de clase. • Los materiales digitales servirán para organizar una sesión de presentaciones orales en las que se recogerá la primera muestra de lengua oral para posterior análisis. Se les avisa de que las presentaciones deberán describir una página web de interés para los aprendices de ELE, serán grabadas en audio y tendrán una duración de 3 min. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breves interacciones en las que se reflexiona acerca de los resultados del cuestionario sobre el uso de recursos en internet y sobre el contenido de las páginas que estaban explorando. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir y enviar mensajes. Usar <i>recursos</i> para recibir y enviar mensajes. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma explícita, a través de un pequeño cuestionario, se pretende que los alumnos reflexionen sobre el recurso a las TIC en su aprendizaje. Los resultados del cuestionario informan de que la mayoría de los alumnos no recurre con frecuencia a las posibilidades que internet proporciona para estudiar la lengua meta de forma autónoma. • Se ofrece un amplio listado de enlaces que pueden utilizar para aprender español y |
|-----------------|---|

| | |
|----------------|---|
| | <p>para así potenciar su autoaprendizaje. Como consecuencia de lo anterior, se toma conciencia de los cambios que pueden realizar en su proceso de aprendizaje (estrategias metacognitivas): aumentar la frecuencia con la que recurren a estos medios para el estudio del español.</p> |
| 5ª- 5/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuar reflexionando sobre la importancia de los contenidos socioculturales en el aprendizaje de ELE. Pedir la aprobación y colaboración de los alumnos para formar parte del proyecto de investigación en el área de la didáctica de las lenguas. Explicar a los alumnos que el foco de la investigación incidirá sobre la competencia estratégica aplicada al desarrollo de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido. Sistematizar aspectos gramaticales relacionados con los temas tratados en el manual <i>Via Rápida</i> (2011: 140-141) y en la <i>Gramática</i> (2010: 140-41). Recoger en audio las primeras muestras de lengua de los alumnos a través de sus presentaciones orales. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentaciones orales en la variante de monólogo sostenido. Opiniones de los alumnos sobre los temas tratados: importancia de algunos fenómenos culturales en la sociedad. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión e interacción oral. Comprensión lectora y auditiva. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> Léxicos: Relacionados con los temas tratados. Gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> Uso del presente de subjuntivo/indicativo dependiendo de los siguientes marcadores discursivos: quizás, es mejor que, es probable que, etc. Corrección de los ejercicios sobre el Prt. Pluscuamperfecto. Ortográficos: No se trabajan específicamente. Funcionales: Expresar probabilidad, duda, incerteza, etc. Socioculturales: Reflexión sobre la importancia del fútbol en la sociedad actual a través de la lectura de una entrevista y de la opinión de los alumnos en la clase. |

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos. ○ Est. Sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatizar. Desarrollar la comprensión cultural. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta sesión se realiza la primera recogida de muestras de lengua oral para su posterior análisis a través de una tarea de comunicación que consiste en presentar una página web útil para el aprendizaje de ELE con una duración de 3 min. • Las muestras de lengua recogidas servirán para realizar un análisis de la interlengua oral de los alumnos en esta fase de aprendizaje. |
| 6ª- 9/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir recogiendo muestras de lengua oral. • Recoger información de los alumnos sobre los siguientes aspectos: datos socio biográficos, motivación para aprender el español, estilo de aprendizaje, su experiencia previa, sus dificultades generales y específicas en la expresión oral, etc (a través de un cuestionario). • Preparar a los alumnos para que realicen la segunda tarea de oralidad de la evaluación continua: su propio telediario en vídeo. Esta muestra de lengua servirá de análisis para comprobar cómo está evolucionando la expresión oral del alumnado y todo ello desarrollará a través de una secuencia didáctica dedicada al lenguaje periodístico. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la página web. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Comprensión auditiva y lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: |

| | |
|------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Organizar y planificar el aprendizaje. Organizar. Describir metas y objetivos. <p>1° CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Este primer ciclo se dedica esencialmente a recoger información sobre los alumnos para hacer un diagnóstico de los perfiles de la clase. En esta sesión en concreto, el cuestionario administrado (revisado y pilotado previamente) se recogerá información general de los alumnos sobre aspectos relevantes para aprender una LE: motivación; descripción de los estilos de aprendizaje; identificación de necesidades relacionadas con las destrezas; fijación de objetivos para esta asignatura; procedimientos que se seguirán para organizar el estudio de español y alcanzar los objetivos estipulados; reflexión sobre la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc. |
| 7ª - 12/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuar recogiendo muestras de lengua oral para su posterior análisis. Reflexionar sobre algunos acontecimientos misteriosos de la cultura hispanoamericana: la cultura Nazca. Practicar contenidos funcionales y gramaticales para expresar probabilidad. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Breves interacciones sobre el tema de la sesión. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión e interacción oral. Comprensión lectora y auditiva. Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> Léxicos: Relacionados con fenómenos misteriosos de la naturaleza. Gramaticales: Uso del modo indicativo o subjuntivo con expresiones de probabilidad. Repaso en la formación y uso del presente de subjuntivo regular (Gramática, 166-67). Ortográficos: No se trabajan explícitamente. Funcionales: Expresar probabilidad, duda, deseo, opinión y valoración. Socioculturales: Los dibujos de la cultura Nazca en Perú. Reflexionar sobre otros misteriosos acontecimientos que conozcamos (Vía Rápida, 2011: 142). Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> Practicar. Reconocer y usar fórmulas y modelos. |

| | |
|-----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Buscar oportunidades de práctica. ▪ Concentrarse en el aprendizaje. Prestar atención. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el manual se refiere una estrategia cognitivas para desarrollar la comprensión auditiva: presentación de la información de lo más general a lo más particular (<i>Vía Rápida</i>, 2011: 142). • También se llama la atención a los alumnos para la posibilidad de escuchar emisoras de radio en español que emiten varias veces por día (ídem). Casualmente, esta idea se verá reforzada en las presentaciones orales, pues uno de los alumnos ha referido la página de RTVE y las posibilidades de escuchar radio vía internet. Esta sugerencia contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo, a través de las estrategias metacognitivas de “Buscar oportunidades de práctica” de los alumnos. |
| 8ª- 16/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el grado de competencia estratégica de partida de los alumnos, a través del cuestionario elaborado por Oxford (1990). Proporcionar a los alumnos la interpretación de los resultados numéricos que hayan obtenido en el test. • Evidenciar las estrategias que los alumnos ya utilizan. • Pedir la colaboración de los alumnos en la realización de los diarios de aprendizaje. • Introducir el proyecto cuya tarea final es que en pequeños grupos de alumnos realicen un telediario en vídeo. • Conocer la actualidad en prensa de los países hispano-americanos. • Conocer la tipología de noticias que puede aparecer en un periódico. • Conocer el léxico relacionado con el lenguaje periodístico. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeños ejercicios de expresión oral en gran grupo a través de los cuales se va siguiendo la evolución de las tareas posibilitadoras: selección de un periódico, titulares principales, resumen de una noticia, etc. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión e interacción oral • Comprensión lectora. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Contenidos relacionados con el lenguaje periodístico. • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. |

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Funcionales: Describir diferentes tipos de noticias periodísticas. • Socioculturales: Contenidos diversos en función de las diferentes noticias del día. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Se hace referencia a diferentes tipos de lenguaje periodístico. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas. ○ Est. Afectivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomarse la temperatura emocional. Escribir un diario sobre el aprendizaje de lenguas. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pide la colaboración de los alumnos en la realización de los diarios de aprendizaje. Se disponibilizan 13 alumnos para realizar ocho entradas (aproximadamente) a lo largo del semestre. El diario se realizará a través de la plataforma digital universitaria. • Con la realización del diario de aprendizaje los alumnos pondrán en práctica una de las estrategias que Oxford (1989) clasifica dentro del apartado de "afectivas" y que tiene por objetivo, entre otros, que los alumnos "se tomen la temperatura emocional". Esta estrategia, como señala la autora, será también pertinente para el desarrollo de la destreza de expresión oral. • Los alumnos reflexionan sobre los tipos de estrategias que utilizan en su aprendizaje de las LEs, siguiendo el modelo que propone Oxford (memorísticas, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales) y comprueban los resultados obtenidos en el test. |
| 9ª - 19/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender diferentes perspectivas de un mismo tema. • Dar la opinión sobre el tema tratado en clase: ¿qué es la felicidad? • Desarrollar la comprensión auditiva. • Dar consejos o hacer una propuesta. • Explicar un problema. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sobre el tema de la clase: felicidad, infelicidad, que se puede hacer para ser feliz, etc. • Los alumnos participan en un blog o un foro explicando su postura sobre aspectos que pueden causar ansiedad, o son obstáculos en el camino a la felicidad (se ha pedido como trabajo para casa). |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>B) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y lectora. • Expresión e interacción oral. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Léxico relacionado con la felicidad, depresión, aspectos psicológicos, etc. • Gramaticales: Gramática (pp. 167-169), presente de subjuntivo regular e irregular. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Fonéticos: el seseo, una de las características de la variante dialectal del español de Hispanoamérica. Audición del manual de <i>Vía Rápida</i>, unidad 10 (2011: 150- 152). • Funcionales: Dar consejos y expresar una opinión. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adivinar de forma inteligente. Usar pistas lingüísticas. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma inductiva se practica la función comunicativa de dar consejos y los exponentes lingüísticos que pueden desempeñarla. |
| 10ª-23/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos reflexionen sobre cuál es su estilo de aprendizaje (cuestionario). • Que identifiquen diferentes géneros periodísticos. • Que se familiaricen con el procedimiento de elaboración de un telediario y reflexionen sobre cada una de sus partes. Para ello, los alumnos verán dos vídeos: en el primero los presentadores muestran el proceso de realización de un telediario; en el segundo, los alumnos ven el producto final, un resumen del telediario del día (recursos digitales). • Proporcionar un modelo de tarea final del presente proyecto: simulación de un telediario. • Los alumnos sistematizan el uso de diccionarios en línea. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeñas actividades en las que los alumnos reflexionan sobre cómo se organiza un telediario. |

| | |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre el cuestionario de estilos de aprendizaje. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual y lectora. • Expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Vocabulario relacionado con el montaje y edición de informativos. • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Describir los pasos para la elaboración de un telediario. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitiva: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar sobre el aprendizaje de lenguas. ▪ Identificar el objetivo de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir de forma intencional). Planificar una tarea lingüística. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sigue recogiendo información sobre los alumnos y se avanza en la preparación de la segunda presentación oral. Algunos de los objetivos del cuestionario que se utiliza para recoger información sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes (basado en Fernández, 2005: 868) son: "introducir a los alumnos en la variedad de estrategias" que pueden utilizar o "incitarles a ensayar con diferentes formas de hacer". • La realización del cuestionario es también un trabajo de comprensión lectora y expresión oral, pues se realizará en la lengua meta. |
| 11ª - 26/III/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar concordancia o discordancia sobre un tema. • Saber dar una opinión sobre un tema. • Reflexionar sobre las causas de la felicidad o infelicidad en la sociedad actual. Participar en un foro dando cada uno su opinión sobre el tema de la unidad. Manual <i>Vía Rápida</i> (2011: 152- 156). • Sistematizar la formación del Presente de Subjuntivo, Gramática (2010: 170-71). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> |

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos responden en gran grupo a las pequeñas actividades que estructuran la unidad. • Breve participación en un foro sobre el tema tratado. Después de escribir los alumnos leen sus producciones. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora (textos sobre el tema de la unidad). • Comprensión auditiva (Vía Rápida, 2011: 156), factores que influyen en la felicidad. • Expresión oral y escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: relacionado las causas de la felicidad o estabilidad emocional: sueldo, ser “mileurista”, enamoramientos, celos, etc. • Gramaticales: Presente de Subjuntivo, regular e irregular. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Manifestar acuerdo o desacuerdo con alguien. Expresar opinión sobre un tema en concreto. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar y razonar. Razonar deductivamente. ▪ Deducir el significado a través del contexto. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se introducen de forma explícita estrategias dirigidas a las principales destrezas de comunicación, en este caso aplicadas a la comprensión auditiva y lectora. • Se preparará la producción de la segunda tarea de oralidad y se analizarán los datos obtenidos en el primer ciclo para continuar programando el estudio empírico. |
| 12ª - 30/III/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos asisten a dos ponencias, proferidas por dos profesores de universidades españolas, en el marco de las Jornadas TicLinguas. • Los alumnos tenían como tarea realizar un breve resumen de las comunicaciones para luego presentar en clase. |
| 13ª - 13/IV/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el lenguaje periodístico y uno de sus recursos gramaticales: la voz pasiva y las construcciones con el pronombre "se" de pasiva refleja, más frecuentes en construcciones en español que en portugués. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos conozcan verbos de transmisión que les serán útiles en la elaboración del telediario para introducir diferentes estilos discursivos. • Visualizar diferentes telediarios de alumnos de cursos anteriores con la intención de mostrar modelos del trabajo que se pretende que realicen y de motivarlos en esta tarea. • Introducir una serie de estrategias para que los alumnos mejoren en su destreza de comprensión audiovisual. • Que los alumnos se organicen en pequeños grupos de trabajo y comiencen a escribir el guión de su telediario. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de visualización del telediario con la intención de que los alumnos reflexionen sobre las condiciones que posibilitan una buena expresión oral (anticipación y activación de conocimientos previos). <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual. • Expresión e interacción oral. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Verbos de transmisión de información (<i>Aula Internacional 3</i>, 2006, lección 10), contenidos útiles para que los alumnos introduzcan variaciones sobre el verbo "decir" por otros como "insistir en, comentó, transmitió, etc". • Gramaticales: Usos y formación de la voz pasiva, construcciones impersonales y de pasiva refleja con "se" (<i>Aula Internacional 3</i>, 2006, lección 10). • Fonológicos: Se refirió el seseo característico de algunas variedades dialectales del español. • Funcionales: Elaborar enunciados en los que el foco de atención recae sobre la acción y no sobre los agentes. Dar consejos para hablar en público. • Socioculturales: Breve cuestionario sobre contenidos socioculturales de Hispano-América. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Reconocer y usar fórmulas y modelos. |
|--|---|

| | |
|-----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir y enviar mensajes. Identificar la idea rápidamente. Usar recursos para recibir y enviar mensajes. ▪ Analizar y razonar. Razonar de forma deductiva ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Establecer metas y objetivos. Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir de forma propositada). Planificar la tarea lingüística. ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deducir de forma inteligente. Usar pistas lingüísticas. ○ Est. Afectivas: Rebajar el nivel de preocupación y nerviosismo. Usar técnicas de relajación progresiva, respirar profundamente, meditar. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la reflexión sobre el modelo de tarea final (telediario) se pretende que los alumnos pongan en práctica estrategias metacognitivas para anticipar los objetivos de la tarea, procedimientos, organización, etc. • Se trabajan estrategias afectivas en un vídeo titulado "Cómo superar el miedo a hablar en público". • Se introducen estrategias para el desarrollo de la comprensión audiovisual: anticipación, activación de conocimientos previos, deducción por contexto, skimming, scanning, tomar notas, selección de palabras clave, leer las preguntas de la actividad para identificar los objetivos, volver a visualizar en caso de dudas, preguntar a la docente, a los compañeros, buscar en el diccionario, deducir por contexto. |
| 14ª- 16/IV/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos reflexionen e identifiquen activamente los elementos discursivos que estructuran un texto escrito. • Que sepan extraer las ideas clave y resumir un texto escrito. • Que sistematicen las reglas de acentuación. • Que identifiquen los errores más frecuentes cometidos en las últimas composiciones y pongan en práctica estrategias de planificación, ejecución, compensación y supervisión del texto escrito (composiciones corregidas sobre el 23F). • Que reflexionen sobre las condiciones emocionales que pueden provocar los exámenes en el aprendizaje. • Que reflexionen sobre el desarrollo de un turismo sostenible (unidad 10, <i>Vía Rápida</i>, 2011: 164-165). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Reflexión conjunta sobre el proceso de elaboración de un texto escrito, del impacto que provocan los exámenes en el estado anímico de los estudiantes y de la relación que existe entre ecología y desarrollo turístico. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión lectora y auditiva. Expresión e interacción oral y escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> Léxicos: Relacionados con el tema de la unidad: turismo sostenible y ecología. Gramaticales: marcadores temporales; estructuras que rigen infinitivo o subjuntivo (se podría/es mejor que...), identificar formas del imperativo seguido de pronombre. Ortográficos: se siguen practicando las reglas de acentuación. Funcionales: Dar consejos para adoptar hábitos ecológicos. Socioculturales: No se trabajan explícitamente. Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. Pragmático- discursivos: marcadores discursivos de un texto escrito. Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> Est. Afectivas: <ul style="list-style-type: none"> Tomarse la temperatura emocional. Compartir sentimientos con otras personas. Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> Deducir de forma inteligente. Usar pistas lingüísticas. Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> Evaluar el aprendizaje. Autoevaluación. Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> Crear estructura para el input y output. Resumir. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Se trabajan estrategias <i>metacognitivas</i> de planificación y revisión del discurso escrito, de revisión, de reflexión sobre errores cometidos, identificación y formas de corrección. Se entregan corregidas las composiciones sobre el 23F. Para que los alumnos reflexionen sobre sus producciones se han señalado los errores y se han clasificado por tipos. Se hace referencia al apartado de ¡Equivocarse es de sabios!, del manual Vía Rápida (2011: 156) y, a continuación, se sugiere a los alumnos que clasifiquen sus errores según el tipo al que pertenezcan para saber cuáles cometen más a menudo. Lectura del texto sobre el estado de ánimo de los estudiantes ante los exámenes (se |
|--|---|

| | |
|-----------------|---|
| | <p>trabajan así estrategias <i>afectivas y compensatorias</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> Posteriormente, se pide a los alumnos que hagan un resumen del texto, seleccionando previamente las ideas clave (están trabajando estrategias <i>cognitivas</i>, se está escaneando el texto en busca de las ideas principales). |
| 15ª- 20/IV/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <p>Los alumnos asisten a las Jornadas de Español, con lo cual se pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que reflexionen sobre los contenidos dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de ELE (lingüísticos, literarios y socioculturales), lo cual será útil también para su futuro profesional como profesores de ELE en Portugal. |
| 16ª- 23/IV/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender el contenido fundamental de textos sobre temas medioambientales. Hablar de los cambios que ha habido en un lugar. Reflexionar sobre el crecimiento sostenible de la sociedad. Que los alumnos escuchen una presentación oral sobre un tema relacionado con el tratado en la unidad. Que los alumnos practiquen algunas estrategias sobre la comprensión auditiva vistas anteriormente. Que los alumnos conozcan estrategias para estructurar, desarrollar y monitorizar una presentación oral. Que los alumnos reflexionen sobre algunas estrategias relevantes a la hora de realizar una presentación oral a través de un ejercicio de comprensión auditiva. Revisar las reglas de acentuación. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos reflexionan sobre la estructura de una exposición oral. Los alumnos redactan un texto breve en el que se comparan los hábitos relacionados con el medio ambiente. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión lectora y auditiva. Expresión oral y escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Lingüísticos: Relacionados con el tema de la lección. <ul style="list-style-type: none"> Léxicos: Vocabulario relacionado con la preservación del medioambiente. Gramaticales: Uso del imperativo y del infinitivo en oraciones negativas para dar consejos. Marcadores temporales de contraste entre pasado y futuro: antes, hace unos años, hoy, actualmente, en el futuro, el día de mañana, dentro de unos años, más adelante, ya no, todavía, etc. Ortográficos: Revisión de reglas de acentuación. |

| | |
|-----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Funcionales: Dar consejos para llevar a cabo un turismo sostenible. • Socioculturales: Asuntos comunes a todas las sociedades actuales: ecología, medioambiente, reciclaje. • Sociolingüísticos: Se hace referencia al saludo en un contexto formal y oral. • Pragmático- discursivos: Estructura de un texto oral (presentación de un tema en la variante de monólogo sostenido). • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Reconocer y usar fórmulas y modelos lingüísticos. ▪ Reflexionar sobre las partes de un monólogo sostenido o presentación oral y análisis de un modelo. ○ Est. Metacognitiva: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentrarse en el aprendizaje. Supervisar y conectar la información con la materia ya conocida. ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Planificar la tarea lingüística. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presenta explícitamente el funcionamiento de varias estrategias que pueden ser aplicadas a la expresión oral (variante de monólogo sostenido): cómo estructurar la exposición, qué recursos se pueden utilizar para saludar en un contexto formal, cómo expresar el tema que se tratará, ilustrar el mensaje con imágenes, expresar causas, introducir la conclusión, etc. ▪ Como tarea de extensión, los alumnos realizan fuera de clase una ficha en la que reflexionan sobre las estrategias más importantes en una exposición oral. El próximo día de clase esta actividad sirve para que los alumnos digan cuáles de ellas ya utilizan (elicitación de estrategias) y cuáles podrían incorporar para mejorar su expresión oral. |
| 17ª- 27/IV/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos conozcan documentos reales y características del lenguaje coloquial de la cultura española (cine español). • Que desarrollen su creatividad. • Que conozcan recursos para poder monitorizar su expresión oral. • Que conozcan estrategias de planificación, evaluación (metacognitivas) y producción (cognitivas) para elaborar correctamente un mensaje oral y escrito. • Que los alumnos practiquen las estrategias de skimming y scanning aplicadas a la comprensión lectora y audiovisual. • Que reflexionen sobre las estrategias de expresión oral que ya utilizan. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el proceso de elaboración de una exposición oral. • Reelaborar una parte del guión del cortometraje "Lo que tú quieras oír". <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual y lectora. • Expresión e interacción oral. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Léxicos: Vocabulario relacionado con una situación de ruptura amorosa; lenguaje que describe el procedimiento de realización de presentaciones orales; vocabulario sobre cómo perder el miedo a hablar en público. ○ Gramaticales: No se trabajan explícitamente. ○ Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Dejar un mensaje en un contestador automático; expresar sentimientos, poner fin a una relación amorosa. Dar instrucciones para hacer presentaciones orales. • Socioculturales: Un cortometraje español que trata de relaciones amorosas. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: estructura de un discurso oral con cará • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en el aprendizaje. Supervisar y conectar la información con la materia ya conocida. ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Organizar. Identificar el propósito de una tarea lingüística. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir y enviar mensajes. Usar recursos para recibir y enviar mensajes. Identificar la idea rápidamente. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta fase los alumnos practican de forma controlada estrategias que ya habían sido presentadas anteriormente, concretamente el skimming, scanning, la deducción por contexto, recurso a diccionarios (aplicadas a las destrezas de comprensión). • En relación con la expresión oral, en un primer momento los alumnos reflexionan sobre algunas estrategias que ya utilizan para aplicadas a esta destreza. • A su vez se insiste en estrategias de planificación del discurso aplicadas a la producción escrita (por lo tanto, estarían en la fase de práctica controlada). • Se procede de lo más general a lo particular. Se reforzará la información sobre |
|--|--|

| | |
|-----------------|--|
| | <p>cómo se estructura y monitoriza una presentación oral, primero con una actividad en las que los estudiantes reflexionan sobre el proceso de producción, luego a través de una serie de pautas específicas con el recurso a un documento en powerpoint.</p> <ul style="list-style-type: none"> La sesión fue observada por una docente del Departamento de Estudios Románicos de Español (DER-ESP) con el objetivo de proporcionar su visión sobre la práctica docente en el entrenamiento estratégico, en el ciclo en el que se hace la presentación de diversas estrategias. |
| 18ª- 30/IV/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Que los alumnos realicen la prueba de evaluación con el objetivo de observar su progresión en el aprendizaje en diferentes destrezas (excepto la expresión e interacción oral) y contenidos. A través de los resultados obtenidos se identificarán necesidades sobre las que se trabajará en la segunda parte del semestre. |
| 19ª- 4/V/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Que los alumnos concluyan la elaboración del guión del cortometraje. Que desarrollen su creatividad y monitoricen su producción oral a través de los siguientes recursos digitales: http://web.audacityteam.org/ y http://www.voki.com/. Que sistematicen estrategias de planificación (metacognitivas) y producción (cognitivas) para elaborar correctamente un mensaje escrito y oral. Después de su recogida, proponer actividades de análisis y reflexión sobre los segundos trabajos de oralidad (vídeos de un telediario). Explicar en qué consiste el último trabajo de expresión oral y su procedimiento de elaboración. Consistirá en realizar un pequeño taller explicando algún tema de su interés (Banco del Tiempo). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Reescribir el guión a partir de un determinado momento del cortometraje y grabar primero esa producción oral en el Audacity (programa gratuito de grabación de voz) y luego transferirlo a un avatar creado a través del la programa Voki. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva y lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Lingüísticos: Relacionados con la tarea de comunicación trabajados de forma implícita. Funcionales: Dejar un mensaje en un contestador automático; expresar sentimientos: amar a alguien, dejar de amar, etc. Finalizar una relación amorosa. |

| | |
|---------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Características del discurso escrito y oral. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Organizar. ▪ Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir de forma propositada). ▪ Evaluar el aprendizaje. Monitorizarse y autoevaluarse ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir y enviar mensajes. Usar recursos para recibir y enviar mensajes. ▪ Practicar. Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de reelaborar el guión del cortometraje, los alumnos tendrán la oportunidad de monitorizar su producción oral grabando varias versiones del mismo en el programa de voz audacity (estrategias metacognitivas). • Posteriormente, en el programa Voki, crearán el avatar del personaje al que están representando en el cortometraje “Lo que tú quieras oír” (Zapata, 2006, https://www.youtube.com/watch?v=eEtVaQ9wBNY) y, por último, transferirán el archivo de voz al avatar del VOKI. Más tarde, todos los alumnos podrán visualizar el trabajo de sus compañeros a través de la plataforma digital en el foro de la asignatura y tendrán que comentar algunas de las producciones de sus compañeros desde el punto de vista de creatividad, corrección lingüística, pronunciación, etc. • En conclusión, en esta actividad los alumnos trabajan estrategias cognitivas de práctica de la lengua y del uso de recursos digitales y metacognitivas en la monitorización de sus producciones. |
| 20ª- 7/V/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos conozcan diferentes tipologías de textos escritos y analicen un modelo de carta formal (<i>Vía Rápida</i>, UD 11, 2011: 169). • Que los alumnos reflexionen sobre su ortografía y sistematicen las reglas de acentuación. • Sistematizar estrategias de comprensión auditiva (extensiva, skimming e intensiva scanning), <i>Vía Rápida</i> (2011: 170). • Expresar causa, efecto y finalidad. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el progreso y los problemas medioambientales (input lingüístico) |

| | |
|----------------|---|
| | <p>presentado a través de una audición).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos reflexionan sobre la estructura y características de una carta formal. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora y auditiva. • Expresión oral y escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Vocabulario relacionado con la situación de comunicación: solicitud formal a través de carta. • Gramaticales: Repaso del futuro (regular e irregular) y del condicional simple y compuesto. Las oraciones condicionales en presente; Marcadores temporales de pasado, presente y futuro; • Ortográficos: Sistematización de las reglas de acentuación. • Funcionales: Solicitar un puesto de prácticas en un centro de investigación. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: Formas de tratamiento en una situación formal. • Pragmático- discursivos: Estructura y formato de texto: carta formal. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Identificar el propósito de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar o escribir de forma propositada) ▪ Centrarse en el aprendizaje. Repasar y conectar con materia ya conocida ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibir y enviar mensajes. Usar recursos para recibir y enviar mensajes. ▪ Identificar la idea rápidamente. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar estrategias de comprensión auditiva (Skimming y scanning) y expresión escrita (se practican estrategias cognitivas y metacognitivas). |
| 21ª- 11/V/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar el <i>Banco del Tiempo</i>: en qué consiste y cuál es su vigencia actual en España e internacionalmente. • Ilustrar con uno de los movimientos sociales de este tipo pioneros en España: San Javier de Murcia, http://bancodeltiempo.sanjavier.es/. • Motivar a los alumnos para realizar sus talleres con modelos de trabajos del curso anterior (vídeos y fotografías). |

| | |
|----------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos empiecen a organizar esta última tarea de expresión oral seleccionando el tema y la fecha de presentación. • Que los alumnos identifiquen y reflexionen sobre los aspectos positivos y los errores que han cometido en el primer examen de evaluación continua y que comprueben si entienden las correcciones hechas. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el movimiento del Banco del Tiempo y sobre la tarea de oralidad. • Comentarios sobre la página web que se muestra. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: Relacionados con la temática que se trabaja. • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: Características de un movimiento social en España. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de la lengua y prestar atención. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la propuesta del último trabajo de expresión oral y los objetivos para alcanzarlo se da inicio al tercer ciclo del estudio. En esta etapa los alumnos deben reutilizar todas las estrategias vistas a lo largo del semestre y sistematizar su uso para mejorar la eficacia de la tarea. • En primer lugar, los alumnos analizan los modelos de trabajo presentados sobre el Banco del Tiempo, además del ejemplo real a través de su web. A partir de este momento los alumnos se ven incitados a desarrollar estrategias metacognitivas para concebir y organizar su taller. • Desde el punto de vista investigativo, las últimas presentaciones orales se analizará la evolución de los alumnos en la destreza de expresión oral y se observará si han incorporado las estrategias propuestas a lo largo del entrenamiento. |
| 22ª- 21/V/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el tema de la inmigración y las políticas de diversos países en |

| | |
|--|--|
| | <p>relación a este tema. <i>Vía Rápida</i>, UD 14, (2011: 209-210).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos creativos sobre las fronteras y sobre la aceptación de los extranjeros. • Practicar la comprensión auditiva: canción de Albert Plá "Hongos" del álbum <i>La diferencia</i> (2008). A partir del vocabulario de esta canción se introduce la estrategia de definición, circunloquio o reformulación de una idea para superar dificultades en la oralidad. • Sistematizar contenidos ortográficos (acentuación) y gramaticales (subjuntivo). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el tema de la inmigración y el tema de la canción. • Comentar la perspectiva de un extraterrestre que llega a la Tierra y describe los hábitos que más le sorprenden de los humanos (<i>Vía Rápida</i>, 2011: 210). <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora y auditiva. • Expresión oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Léxicos: Relacionados con el tema de la unidad. ○ Gramaticales: construcciones con el adverbio temporal “cuando” + Presente de indicativo o subjuntivo. ○ Ortográficos: Sistematización de las reglas de acentuación. • Funcionales: Expresar la opinión sobre un tema. • Socioculturales: Los movimientos migratorios. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar dificultades en la expresión oral y escrita. Usar un circunloquio o sinónimo. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos centran su atención en la demostración de estrategias compensatorias para impedir el bloqueo de la comunicación cuando se identifica algún problema (por ejemplo: se identifica la idea que se quiere comunicar pero se comprueba que ese término no está disponible en la interlengua del estudiante). Algunas técnicas para este tipo de situaciones son la definición, el circunloquio, el uso de paráfrasis, sinónimos o reformulación de una idea. |
|--|--|

| | |
|--------------|--|
| 23ª- 25/V/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar una actividad en la que se describe un objeto sin mencionar su nombre (estrategias compensatorias). • Reflexionar sobre la participación de los alumnos en el foro sobre los trabajos de los Vokis. • Realizar un repaso gramatical de algunos aspectos vistos hasta el momento que pueden provocar errores fosilizados en la interlengua de los estudiantes. • Comentar las ventajas e inconvenientes de utilizar transportes públicos en una ciudad y visualizar un cortometraje español <i>Taxi</i> (Esnaol, 2007), http://www.dailymotion.com/video/xq7309_taxi-de-telmo-esnaol_shortfilms. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de un objeto personal para que los alumnos adivinen de qué se trata. • Reflexión conjunta sobre los transportes públicos y el cortometraje <i>Taxi</i>. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y audiovisual. • Expresión e interacción oral. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: Revisión de contenidos trabajados durante el semestre. • Funcionales: Relacionadas con una conversación entre taxista y cliente: indicar destino, hablar sobre el tráfico, indicar direcciones, etc. • Socioculturales: Referencias y contexto del cortometraje. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar dificultades en la expresión oral y escrita. Usar un circunloquio o sinónimo. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostración de estrategias compensatorias que se pueden aplicar durante la ejecución de una presentación oral. |
| 24ª -28/V/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender un texto periodístico y una carta al director sobre la fuga de cerebros. • Escribir un texto expositivo sobre un tema del propio interés. • Practicar la estrategias de definición de un objeto. • Dar instrucciones para hacer una presentación oral bien estructurada (Vía Rápida, 2011: 213-16, UD). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> |

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre el artículo periodístico. • Presentación oral de un objeto personal sin decir su nombre. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita. • Expresión oral y escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Léxicos: relacionados con el tema de la lección. • Gramaticales: Conectores: aunque, a pesar de, si bien, etc. Los posesivos tónicos. La sustantivación. Rasgos lingüísticos de los textos expositivos. • Fonológicos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Los necesarios para estructurar una presentación oral: saber saludar a la audiencia, introducir el tema, desarrollarlo, etc. Describir un objeto: sirve para; está hecho de; se trata de, etc. • Socioculturales: Relacionados con el tema del artículo periodístico (fuga de cerebros en España). • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Estructura de un texto expositivo. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cognitivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica y repetición de contenidos. Repetir. ▪ Practicar formalmente con sistemas orales y escritos. Reconocer y usar fórmulas y modelos. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de estrategias de aprendizaje para la exposición oral y de un texto escrito de las mismas características. Práctica controlada. |
| 25ª- 1/VI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre algunas estrategias para relajarse antes de hablar en público a través de un vídeo, retirado del programa de TVE "El hormiguero", en el que se analizan algunos errores de personajes famosos y luego se dan trucos para relajarse. https://www.youtube.com/watch?v=H1b9b0-y4Uw. • Practicar la oralidad presentando un objeto desconocido a través de descripciones del mismo. • Intercambiar información para conocer mejor a los miembros del grupo. • Reflexionar sobre algunos errores típicos de la interlengua de los alumnos portugueses relacionados con fonética y pronunciación. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación oral de un objeto personal sin decir su nombre. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual. • Expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Léxicos: No se trabajan explícitamente. ○ Gramaticales: No se trabajan explícitamente. ○ Fonológicos: Descripción de la articulación de algunos sonidos que pueden crear dificultades a los alumnos portugueses: la "j", la "rr", la "s", "ch", etc. Combinar en la misma palabra la "j" y la "rr"; el ceceo, el seseo, etc. • Funcionales: Describir un objeto: sirve para; está hecho de; se trata de, etc. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Afectivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rebajar el nivel de preocupación y nerviosismo. Usar técnicas de relajación progresiva, respirar profundamente, meditar. ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de la lengua y prestar atención. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos. ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. Usar un circunloquio o un sinónimo. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualización de un vídeo en el que se recogen algunos errores de personajes famosos al hablar en público y se dan trucos para relajarse antes de empezar a hablar. • Presentación de algunas estrategias afectivas relacionadas con la expresión oral: trucos para relajarse antes de empezar a hablar; • Reflexión sobre el tratamiento del error: incluso los personajes famosos cometen errores cuando hablan en público; • Análisis de interlengua de los alumnos lusófonos y descripción de algunos sonidos |
|--|---|

| | |
|----------------|--|
| | <p>o combinaciones de sonidos que pueden crear alguna dificultad en su articulación. Realización de un ejercicio en el que se describen los sonidos con recurso a una página web donde los alumnos pueden ver su punto y modo de articulación, palabras que tienen ese sonido y la pronunciación del mismo según diferentes variedades dialectales del español.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de principales errores en la articulación de sonidos consonánticos, frases para monitorizar su producción y juegos como trabalenguas para practicar esas combinaciones de sonidos. A continuación los alumnos continúan presentando el objeto desconocido que los caracteriza, pequeña actividad individual de oralidad en la cual practican la estrategia de la definición o paráfrasis; • Esta aula ha sido observada de nuevo por mi compañera Paula Vilas Eiroa, pues era una sesión en la que se iban a trabajar varias estrategias, afectivas, metacognitivas y cognitivas. De esta forma, la docente también da continuidad a su trabajo de observación y se familiariza con el grupo, su progresión, y la integración del entrenamiento estratégico. |
| 26ª- 4/VI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar el segundo examen escrito de la evaluación continua. Se evaluarán los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales vistos en las clases. A su vez habrá ejercicios para evaluar el desarrollo de las principales destrezas: comprensión lectora y auditiva y expresión escrita. |
| 27ª- 8/VI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos se familiaricen con las herramientas de evaluación de la oralidad utilizados por la docente. • Que los alumnos reflexionen sobre los criterios que intervienen en la evaluación de la oralidad. • Que los alumnos reflexionen sobre los errores más frecuentes de los alumnos lusófonos en el nivel intermedio de ELE. • Que los alumnos conozcan una página de internet donde pueden practicar la pronunciación en español y los sonidos que más dificultades les cuestan: http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/spanish.html. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios sobre los trabajos en vídeo sobre los telediarios elaborados por los alumnos (proceso de elaboración, resultados, etc.). • Reflexión sobre los sonidos más difíciles de articular en español para un portugués. • Comentarios sobre la actividad de evaluación de un personaje famoso. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual y lectora. |

- Expresión e interacción oral.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:**
 - **Léxicos:** Relacionados con las noticias presentadas en los telediarios.
 - **Gramaticales (Fonéticos):** se reflexiona sobre la pronunciación de algunos sonidos en español.
 - **Ortográficos:** Reflexión sobre los sonidos más complejos para un portugués y su correspondiente grafía.
- **Funcionales:** Relacionados con la estructuración de un informativo televisivo (saludos, presentación de la noticia o entrevista, desarrollo, etc.).
- **Socioculturales:** No se trabajan explícitamente.
- **Sociolingüísticos:** No se trabajan explícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** No se trabajan explícitamente.
- **Estratégicos:**
 - **Est. Metacognitivas:**
 - Evaluación del aprendizaje. Autoevaluarse.
 - Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar sobre el aprendizaje de lenguas.

3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

- En primer lugar se visualizó el último trabajo del telediario y a continuación los protagonistas reflexionaron sobre el proceso de elaboración, los resultados y la productividad del trabajo en su producción oral.
- Sistematización de la pronunciación, haciendo también un breve resumen de los objetivos de aprendizaje para el nivel B1 en el aspecto de la pronunciación, definición según el MCER (2001), repaso de los errores más frecuentes en pronunciación, visita a la página de la Univ. de Iowa en la que se puede conocer la descripción de los sonidos del español y sus variedades dialectales, ejemplificado con producciones reales.
- Descripción de una parrilla de observación de la oralidad, elaborada a partir de un modelo de observación de los examinadores DELE, originalmente hecha para el nivel B2, pero adaptada al nivel de B1.2. Los criterios que se seleccionaron fueron la pronunciación y el acento, la corrección léxica y gramática, la adecuación a la tarea y al registro, y la fluidez y cohesión.
- Se hizo una reflexión sobre esta herramienta, haciendo hincapié en los cuatro niveles de descriptores que se pueden encontrar en cada uno de los ítems.
- Se subrayó la importancia de una evaluación válida y fiable que tuviese en consideración todo lo que el alumno era capaz de hacer según la dimensión horizontal del Marco (descriptores de nivel) y no solo los errores.

| | |
|-----------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos pusieron en práctica la parrilla de observación con una muestra de oralidad de Cristiano Ronaldo. Primero practicaron solo el ítem de la pronunciación, realizando una audición conjunta de los primeros minutos de la entrevista y luego analizaron los siguientes elementos seleccionados de la expresión oral. • Por último, una vez que los alumnos se habían familiarizado con esta parrilla de observación, hicieron una puesta en común de las notas que le habían atribuido a CR y reflexionaron sobre algún descriptor. • Como punto final, se ofrecieron dos alumnos voluntarios para que los presentes en el aula escuchasen su muestra de oralidad y realizasen la evaluación de la misma. De entre los alumnos que se ofrecieron voluntarios, se escogieron dos que mostraban una notable diferencia de nivel en su competencia lingüística para que los alumnos apreciaran los contrastes. • La sesión fue observada por la docente Paula Vilas Eiroa. |
| 28ª- 11/VI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos continúan presentando sus últimos trabajos orales (vídeos del programa informativos). • Se mantienen los mismos objetivos y contenidos que en la sesión anterior. |
| 29ª- 15/VI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar los resultados de los trabajos de oralidad. • Valorar el entrenamiento estratégico y el funcionamiento de la asignatura a través de un cuestionario final. • Reflexionar sobre las calificaciones que los alumnos esperan obtener en la asignatura. • Corregir el segundo examen escrito. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios sobre los resultados de los informativos en vídeo. • Valoración de la asignatura y del entrenamiento estratégico. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual y lectora. • Expresión oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente • Socioculturales: No se trabajan explícitamente • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación del aprendizaje. Autoevaluarse. ▪ Concentrarse en el aprendizaje. Prestar atención. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza el segundo cuestionario sobre la competencia estratégica (basado en el SILL de Oxford, 1990) con la intención de recoger datos finales del entrenamiento para luego poder realizar la comparación entre estos y los que se recogieron al principio del semestre. • Se entrega a los alumnos otro cuestionario en el que reflexionan sobre el funcionamiento y resultados de aprendizaje de la asignatura y sobre su evolución en la destreza de expresión oral. • A través de la corrección del segundo examen escrito de la evaluación continua los alumnos identifican sus progresos y las metas que todavía les faltan por alcanzar. |
|--|--|



| <p style="text-align: center;">PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA 2ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 1º SEMESTRE (2012-2013) LÍNGUA II.3 - ESPANHOL B1.1</p> | |
|--|---|
| SESIÓN/Fecha | DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN |
| 1ª - 24/IX/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del docente y de la asignatura. • Informar a los alumnos de los objetivos de aprendizaje y materiales necesarios: programa, metodología, evaluación, manuales recomendados -<i>Aula Internacional 3, Gramática de uso del español A1-B2</i>-, lecturas obligatorias, asistencia obligatoria, fechas de dos exámenes escritos del semestre, procedimientos que se llevarán a cabo en las clases (uno de los días la clase tendrá lugar en el laboratorio de lenguas con acceso a internet). |
| 2ª - 26/IX/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la expresión oral y escrita. • Que los alumnos se cohesionen como grupo y desarrollen empatía entre ellos. • Recoger una muestra de lengua escrita y realizar posteriormente un diagnóstico de necesidades en esta destreza. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir un texto descriptivo sobre cómo es cada uno de los alumnos y en el cual se incluye una información no veraz. Los alumnos circulan por la clase leyendo los textos anónimos de sus compañeros, pegados en las paredes y, posteriormente, identificarán tres de ellos y descubrirán cuál era la mentira del texto. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita y oral. • Comprensión auditiva y lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos (léxicos y gramaticales): relacionados con la descripción personal. • Funcionales: describir el carácter y el físico de una persona, expresar gustos, preferencias, hobbies, hábitos, etc. • Socioculturales: relacionados con los hábitos diarios, actividades deportivas, musicales, teatrales, (en su mayoría comunes en las dos lenguas), etc. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos (según la tipología de Oxford, 1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias sociales: |

| | |
|--------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatizar con los otros. Ser conscientes de los pensamientos y sentimientos de los otros. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se introducen estrategias sociales de forma implícita pues aún no se ha comenzado el entrenamiento “oficialmente”. |
| 3ª- 1/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer a un representante de la literatura española contemporánea y una de sus obras (Sin Noticias de Gurb de Eduardo Mendoza). • Reflexionar sobre algunos contenidos lingüísticos y sociolingüísticos desde un punto de vista contrastivo entre el portugués y el español. • Familiarizarse con las características del discurso directo e indirecto. • Trabajar parte de la unidad didáctica 1 “Volver a empezar” de <i>Aula Internacional</i> 3. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre las biografías presentadas en el manual. • Lectura dramatizada del texto literario e interpretación del mismo. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión escrita. • Expresión oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: Pronominalización, formas irregulares del gerundio, marcadores temporales, perífrasis verbales. • Léxicos: Relacionados con la situación de comunicación de la vida diaria en una ciudad: descripción de la situación laboral y familiar. • Ortográficos: Uso de los signos de interrogación. • Funcionales: Saludar, pedir favores, etc (derivados del fragmento del texto). • Sociolingüísticos: Formas de tratamiento y cortesía en español. • Pragmático- discursivos: Características del estilo directo e indirecto. • Socioculturales: Conocer un fragmento de la obra literaria en cuestión, biografía del autor y hábitos de la vida diaria en España. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias cognitivas: Analizar y razonar. Analizar de forma contrastiva entre las lenguas ○ Estrategias sociales: Empatizar con los otros. Desarrollar comprensión cultural. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> |

| | |
|--------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se introducen estrategias cognitivas y sociales de forma implícita. |
| 4ª- 3/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el uso que hacen los alumnos de los recursos online disponibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de un breve cuestionario. • Conocer explícitamente algunos recursos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> • La lengua española • Fonética • Diccionarios y obras de consulta • Recursos sobre libros y literatura • Medios de comunicación en Internet • Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts • Preparar la primera tarea de presentación oral. • Recoger muestras de lengua oral para realizar un <i>análisis de necesidades</i>. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre los resultados obtenidos del cuestionario y comparación entre las posibilidades que ofrece internet para estudiar ELE y el uso que realmente se hace de ellas. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Comprensión lectora y auditiva. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Gramaticales: No se trabajan explícitamente. ○ Ortográficos: No se trabajan explícitamente. ○ Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Dar instrucciones para cubrir el cuestionario. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas. ▪ Identificar el propósito de una tarea lingüística (leer, escuchar, escribir y hablar de forma intencionada). ▪ Planificar la tarea de lengua. |

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. ▪ Pedir ayuda y buscar recursos. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se introducen estrategias cognitivas y sociales de forma implícitas. |
| 5ª- 8/X/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las características de la tipología textual de una carta formal (solicitud de un puesto de trabajo como respuesta a un anuncio, Aula Internacional 3, p. 106-107). • Reflexión sobre el uso de ciertas perífrasis de gerundio que indican acción durativa de forma contrastiva con el portugués. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir una carta formal. • Reflexión sobre la biografía de personajes famosos. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita. • Expresión oral. • Comprensión lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos (léxicos y gramaticales): uso de diferentes perífrasis en español y portugués para referir una acción durativa (perspectiva contrastiva). • Funcionales: relacionados con la diferentes partes de una carta formal de solicitud de empleo. • Pragmático-discursivos: formas de coherencia y cohesión relacionadas con esta tipología textual. • Sociolingüístico: normas de cortesía y fórmulas de tratamiento en una carta formal. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar: Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos. ▪ Reconocer y usar fórmulas y modelos. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se introducen estrategias cognitivas de forma implícita. |
| 6ª- 10/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoger información general de los alumnos para completar su perfil como estudiantes: objetivos, motivaciones, necesidades, etc. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y analizar las características de un texto periodístico. • Reflexionar y preparar la primera tarea de expresión oral que formará parte de la evaluación continua. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se trabaja explícitamente una tarea final de comunicación. Se reflexiona a través de pequeñas tareas de comunicación sobre las características de los textos periodísticos. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión oral. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: Relacionados con los textos periodísticos. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Describir un suceso o acontecimiento. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente • Pragmático - discursivos: Tipología discursiva del texto periodístico. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Indagar en el aprendizaje de lenguas. • Organizar, establecer metas y objetivos ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir ayuda. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Practicar con la lengua. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se está concluyendo el primer ciclo de la investigación correspondiente a la recogida de información de los alumnos sobre sus motivaciones, objetivos y necesidades. • Se plantea específicamente el entrenamiento estratégico: objetivos, estructura, recursos y se les pide la colaboración a los alumnos. |
|--|--|

A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Realizar la primera tarea de oralidad (grabada en audio para su posterior análisis, ver anexo digital).
- Recabar más datos sobre las necesidades que presentan los estudiantes en la expresión oral.
- Mejorar el diseño de la programación del entrenamiento estratégico a partir de la información recogida.
- Reflexión sobre la utilidad de los recursos web descritos por los estudiantes en sus presentaciones orales.
- Realizar una sesión de auto y heteroevaluación sobre el resultado de las primeras sesiones de presentaciones orales.
- Practicar contenidos gramaticales relacionados con el gerundio y el Prt. Perfecto de Indicativo.
- Concluir la unidad didáctica 1 de Aula Internacional 3 con una entrevista de trabajo.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Presentación oral sobre los recursos web para aprender español.
- Reflexión sobre el resultado de la tarea.
- Entrevista de trabajo.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión lectora.
- Expresión oral y escrita.
- Comprensión auditiva.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** Repaso del gerundio y del Pret. Perfecto de Indicativo.
 - **Léxicos:** Relacionados con el CV y la solicitud de un puesto de trabajo.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente
- **Funcionales:** No se trabajan explícitamente.
- **Sociolingüísticos:** Formas de tratamiento en una entrevista de trabajo.
- **Pragmático- discursivos:** No se trabajan explícitamente.
- **Socioculturales:** No se trabajan explícitamente
- **Estratégicos:**
 - **Est. Compensatorias:**
 - Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. Pedir ayuda.
 - **Est. Metacognitivas:**
 - Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar la lengua de forma natural. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con esta sesión se está concluyendo el primer ciclo del entrenamiento correspondiente a la recogida de datos sobre los alumnos. • Se introducen implícitamente los comentarios de auto y heteroevaluación de las presentaciones orales. |
| 8ª- 17/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la primera tarea de oralidad (grabada en audio para su posterior análisis, continuación de la sesión anterior). • Recabar más datos sobre las necesidades que presentan los estudiantes en la expresión oral • Mejorar el diseño de la programación del entrenamiento estratégico a partir de la información recogida. • Reflexión sobre la utilidad de los recursos web descritos por los estudiantes en sus presentaciones orales. • Realizar una sesión de auto y heteroevaluación sobre el resultado de las primeras sesiones de presentaciones orales. • Identificar y reflexionar sobre las características del texto periodístico. • Reflexionar sobre las características de un buen estudiante a partir de una tarea del manual <i>Aula Internacional 3</i> (p. 22). • Seguir reflexionando sobre las características de un texto periodístico. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de la presentación oral, los alumnos realizaron una reflexión espontánea sobre los recursos web y sobre cómo les había salido la presentación oral. En la parte final de la clase se hizo una puesta en común sobre las características del un buen estudiante. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión oral y escrita. • Comprensión auditiva. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. |

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Características del lenguaje periodístico. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. Pedir ayuda. ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas ▪ Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar la lengua de forma natural. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con esta sesión se está concluyendo el primer ciclo de la investigación correspondiente a la recogida de datos sobre los alumnos. • Se introducen explícitamente estrategias metacognitivas (como la reflexión sobre el buen estudiante) e implícitamente como los comentarios de auto y heteroevaluación de las presentaciones orales. |
| 9ª- 22/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el tipo de tarea que implica la elaboración de un diario de aprendizaje (<i>Procesos y Recursos</i>, 1999). • Familiarizarse con un modelo de diario. • Proponer la tarea voluntaria de participar en el diario de aprendizaje de la clase. • Establecer pautas claras de elaboración del diario (número de entradas obligatorias, contenidos, repercusión en la evaluación continua de la asignatura, etc). • Revisar las funcionalidades de la plataforma virtual Blackboard, a donde tendrían que enviar sus diarios, para que continuasen familiarizándose con esta herramienta digital. • Repasar la formación y uso del Pret. Perfecto de Indicativo. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de ideas sobre los beneficios e inconvenientes de escribir un diario de aprendizaje. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Interacción oral. • Comprensión auditiva. |

| | |
|----------------|--|
| | <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: Repaso del Pret. Perfecto. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Iniciar un diario, narrar acontecimientos en presente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Características de la tipología discursiva del diario. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas. ▪ Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. ○ Est. Afectivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomarse la temperatura emocional. Escribir un diario de aprendizaje de lenguas. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se describe explícitamente el procedimiento para la elaboración de un diario de aprendizaje, a partir de un modelo de lengua, como herramienta para que los alumnos desarrollen estrategias afectivas, metacognitivas y cognitivas (pues la mayoría lo escribirá en la lengua meta). |
| 10ª- 24/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la Prueba CAES (Corpus de Aprendices de Español), proyecto diseñado y desarrollado por la Universidad de Santiago de Compostela y el Instituto Cervantes para recoger muestras de producción escrita de alumnos de ELE pertenecientes a distintos niveles de competencia lingüística (niveles A1, A2, B1, B2 y C1). • Recoger una muestra de lengua escrita de los alumnos para completar el diagnóstico de necesidades en la expresión escrita. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a través de la expresión escrita una carta formal, informal y una descripción. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. |

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: relacionados con la elaboración de una carta y una descripción. • Sociolingüísticos: Se trabajan diferentes variaciones diafásicas de la lengua a través de la expresión escrita. • Pragmático- discursivos: tipología discursiva de la carta y de una descripción. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: No se trabajan explícitamente. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta sesión sirvió para recoger una muestras de expresión escrita que posteriormente servirá como diagnóstico de necesidades en esta destreza. |
| 11ª- 29/X/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar el primer cuestionario sobre competencia estratégica (basado en el Strategy Inventory for Language Learning de Oxford, 1990). • Reflexionar sobre los resultados de las composiciones corregidas. • Continuar con la unidad didáctica 3 de <i>Aula Internacional 3</i> (pp. 26-27) en la que se trabajan las características de diferentes tipologías discursivas: carta, mensaje de texto, postal, etc. • Sistematizar el uso del Pret. Perfecto de Indicativo a través de la canción “¿Cómo hemos cambiado!” (Presuntos Implicados). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre los resultados de las composiciones recogidas en las clase anterior. Breve reflexión sobre las tipologías discursivas. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral. • Comprensión lectora. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Gramaticales: Prt. Perfecto de Indicativo. ○ Léxicos: Relacionados con los medios de transmitir mensajes. ○ Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: Formas de responder por teléfono y de transmitir mensajes a otros. • Sociolingüísticos: Formas de tratamiento por teléfono. • Pragmático- discursivos: Diferentes tipos de texto para transmitir mensajes. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. • Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas. <p>1º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Con la realización del SILL se concluye el primer ciclo de esta parte de la investigación, los alumnos reflexionan explícitamente sobre las estrategias que ya usan en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos datos se compararán con los del último ciclo del entrenamiento para comprobar si ha habido evolución en la competencia estratégica de los alumnos. Los datos recogidos se contrastarán con los procedentes de otros instrumentos de investigación. A lo largo de este ciclo se han recogido eminentemente muestras de lengua oral y escrita de los alumnos, se ha reflexionado explícitamente sobre el proceso de aprendizaje, se ha comenzado a elaborar el diario de aprendizaje y se ha recogido información sobre las características generales de los alumnos. Todo ello contribuirá a ajustar la programación del entrenamiento estratégico que pueda dar una respuesta más ajustada a las necesidades de aprendizaje detectadas en esta fase. |
|--|--|



A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Autoevaluar las primeras presentaciones orales.
- Familiarizarse con una parrilla de evaluación de la expresión oral.
- Comprobar si los resultados de la evaluación cambian entre estos dos procedimientos de evaluación.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Intercambio de ideas sobre el resultado de la evaluación oral y de los instrumentos utilizados para realizarla.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión auditiva.
- Expresión e interacción oral.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** Se trabajan implícitamente a través del análisis de la oralidad.
 - **Léxicos:** Ídem.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente.
- **Funcionales:** Se trabajan implícitamente a través del análisis de la oralidad.
- **Sociolingüísticos:** No se trabajan explícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** Se trabajan implícitamente a través del análisis de la oralidad.
- **Socioculturales:** Se trabajan implícitamente a través del análisis de la oralidad.
- **Estratégicos:**
 - **Est. Metacognitivas:**
 - Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención.
 - Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse.
 - Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas. Establecer metas y objetivos.
 - Identificar el propósito de la tarea (escuchar, hablar, escribir y leer de forma intencionada).

2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

- Los alumnos tienen la oportunidad de volver a escuchar las grabaciones de sus primeras presentaciones orales a través del podcast creado en la plataforma digital Dropbox.
- La primera autoevaluación tiene lugar sin que los alumnos cuenten con criterios de evaluación específicos. En la segunda los alumnos la realizan con la parrilla de evaluación para el nivel de referencia (B1 según el MCER, 2001), en su variante de monólogo sostenido (de autoría propia, ver anexo).

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Este instrumento será el utilizado por la docente para realizar la evaluación de las presentaciones orales a lo largo del curso.• De esta forma los estudiantes se familiarizan con los instrumentos utilizados por la docente y eso les ayuda también a formular nuevos objetivos para la próxima actividad oral. Se practican explícitamente estrategias de tipo metacognitivo y cognitivo. |
|--|--|



A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Demostrar de forma explícita el funcionamiento de algunas estrategias para realizar una presentación oral en la variante monólogo sostenido: preparación del contenido, producción, reflexión y reformulación (ver anexo de materiales didácticos).
- Sistematizar el uso de la parrilla de evaluación de la expresión oral trabajada en la clase anterior.
- Realizar un ejercicio de heteroevaluación de la expresión oral de uno de los alumnos de la clase.
- Realizar una evaluación cualitativa y cuantitativa de la expresión oral, teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos.
- Proporcionar pautas para realizar una evaluación válida y fiable.
- Seguir familiarizándose con los objetivos que se pretenden alcanzar en la expresión oral.
- Identificar el error como algo natural en el proceso de aprendizaje.
- Incitar a los alumnos a que aprovecharan las oportunidades de práctica fuera de la clase: buscar en internet modelos de presentación oral en cualquiera de las siguientes lenguas: inglés, portugués y español y presentarlas al resto de la clase.
- Practicar el discurso indirecto.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Puesta en común sobre las características de la interlengua oral de uno de los alumnos de la clase. Reflexión sobre instrumentos de evaluación fiables. Interacción sobre pautas para elaborar una presentación oral.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión auditiva y lectora.
- Expresión e interacción oral.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:** Se trabajan implícitamente relacionados con la evaluación de la expresión oral.
 - **Gramaticales:** Formación del discurso indirecto (Gramática de Aragón y Palencia).
 - **Léxicos:** Implícitamente.
 - **Ortográficos:** Implícitamente.
- **Funcionales:** Implícitamente.
- **Sociolingüísticos:** Implícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** Implícitamente.
- **Socioculturales:** No se trabajan explícitamente a través de la evaluación del fragmento oral.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Indagar en el aprendizaje de lenguas. Establecer metas y objetivos • Identificar el propósito de la tarea de lengua (escuchar, leer, hablar y escribir de forma intencionada). ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • Practicar la lengua. Repetir. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar se le presentan algunas estrategias metacognitivas relacionadas con la planificación, ejecución y control de un discurso oral. Por otro lado, los alumnos realizan una práctica controlada de estrategias metacognitivas relacionadas con la evaluación de la expresión oral (variante de heteroevaluación). Al estar en contacto con la lengua trabajan igualmente estrategias cognitivas. Cuando se enfrentan al error, de forma implícita trabajan estrategias afectivas para no estigmatizarse. • Sesión que se trabajó de forma colaborativa con la observadora Paula Vilas (preobservación, observación y posobservación, ver anexo correspondiente). |
|--|--|

A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Calendarizar y definir el tipo de tarea para la segunda presentación oral de la evaluación continua.
- Dar a conocer a los alumnos el análisis global de interlengua oral realizado a partir de la primera presentación oral (ver anexo).
- Identificar algunos aspectos de la interlengua que se deberían ir corrigiendo de cara a las siguientes tareas: fonéticos (como el “seseo” y el “ceceo”), gramaticales y léxicos.
- Que los alumnos se familiaricen con los objetivos de la expresión oral que establece el MCER (2001) para este nivel de aprendizaje.
- Que los alumnos conociesen las principales dificultades que suelen tener los alumnos lusófonos de español en un nivel intermedio de aprendizaje.
- Que los alumnos conociesen una página para sistematizar de forma autónoma a través de internet aspectos de fonética: “Fonética: los sonidos del español”, Universidad de Iowa (EEUU).
- Practicar de forma lúdica con el sistema articulatorio de la lengua a través de trabalenguas y juegos de palabras.
- Sistematizar el uso de la parrilla de evaluación para evaluar a un personaje famoso hablando español.
- Continuar trabajando los diferentes tipos de textos periodísticos: crónica, reportaje, etc.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Puesta en común sobre las características de la interlengua oral de los alumnos meta. Los alumnos conversan sobre los objetivos de aprendizaje en expresión oral establecidos por el Marco para su nivel y comentan las propiedades de la página web para practicar de forma independiente la pronunciación en español. Los alumnos comentan las características de la interlengua que muestra el personaje famoso hablando español.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión lectora y auditiva.
- Expresión e interacción oral.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS:

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** Se mencionan algunos errores de este aparecidos en la interlengua del personaje analizado.
 - **Léxicos:** Ídem.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente
- **Funcionales:** No se trabajan explícitamente.

| | |
|-----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Se trabaja sobre los diferentes textos periodísticos. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. • Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse y heteroevaluar. • Organizar y planificar el aprendizaje. Establecer metas y objetivos. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Analizar y razonar. <i>Analizar de forma contrastiva</i> (practicar formalmente con sonidos y textos escritos a través de las lenguas). ○ Practicar la lengua. ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Superar las limitaciones en la expresión oral y escrita. Pedir ayuda. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos realizaron una práctica semi-libre de estrategias metacognitivas de evaluación de la producción oral y sistematizan el uso de instrumentos de observación y evaluación de la expresión oral. • Trabajan estrategias cognitivas de práctica de la lengua, concretamente del sistema fonético y articulatorio. Y se familiarizan con recursos para practicar la fonética de la lengua de forma autónoma (estrategia compensatoria). |
| 15ª- 12/XI/2012 | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos realizan el primer examen escrito del semestre en los que responden a preguntas relacionadas con los contenidos vistos durante las clases y elaboran una composición sobre uno de los temas trabajados |

A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Recapitular las recomendaciones hechas en la sesión anterior para preparar una presentación oral.
- Explicar el funcionamiento de varias **estrategias** (se concluyó la explicación perteneciente al documento en ppt utilizado en la sesión anterior, ver anexo de materiales didácticos).
- Sistematizar el mensaje global del proceso de preparación, ejecución y control de una presentación oral a través de otro recurso (un vídeo). Los alumnos debían centrarse exclusivamente en el contenido informativo del vídeo y no en el control de la destreza de comprensión audiovisual como en la primera fase de la investigación.
- Trabajar estrategias afectivas para controlar el estado emocional de nervios antes y durante una presentación oral a través de la visualización de un vídeo.
- Que los alumnos participen activamente en el entrenamiento estratégico (los alumnos muestran los vídeos encontrados en internet sobre el mismo objetivo: realizar de forma exitosa una presentación oral).

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Puesta en común sobre los problemas de las presentaciones orales, la complejidad de hablar en público y la búsqueda de recursos de forma activa por parte de los alumnos para mejorar esos problemas. Además, se reflexionó sobre el significado de cometer errores durante el aprendizaje y se llegó a la conclusión de que eso formaba parte natural del proceso de aprendizaje.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión audiovisual y lectora.
- Interacción oral.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** No se trabajan explícitamente.
 - **Léxicos:** No se trabajan explícitamente.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente.
- **Funcionales:** No se trabajan explícitamente.
- **Sociolingüísticos:** No se trabajan explícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** No se trabajan explícitamente.
- **Socioculturales:** No se trabajan explícitamente.
- **Estratégicos:**
 - **Est. Afectivas:**
 - Rebajar la preocupación: Recurrir a la relajación progresiva y respirar

| | |
|-----------------|---|
| | <p>profundamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Animarse a uno mismo: Formular afirmaciones positivas. ▪ Tomarse la temperatura emocional: Discutir los sentimientos con otra persona. Escuchar el cuerpo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatizar con los otros. Darse cuenta de los pensamientos y sentimientos de los otros. ○ Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Organizar. ▪ Indagar sobre el aprendizaje de lenguas. Planificar la tarea de lenguas. ○ Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Repetir. Practicar formalmente con sonidos y sistemas lingüísticos. ▪ Analizar y razonar. Analizar expresiones. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siguen sistematizando estrategias metacognitivas relacionadas con la planificación y control del aprendizaje, con la búsqueda de recursos (compensatorias) y con el control del sistema anímico (estrategias afectivas) y trabajar en conjunto (estrategias sociales). Al mismo tiempo se realiza el entrenamiento totalmente en la lengua meta, por lo tanto se llevan a cabo estrategias cognitivas de práctica en contexto natural. |
| 17ª 19/XI/12 | Esta sesión no se realizó porque la docente asistió al congreso de SEDLL. |
| 18ª- 30/XI/12 | Esta sesión no se realizó porque la docente asistió al congreso de SEDLL. |
| 19ª- 26/XI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repasar la formación regular e irregular del Prt. Perfecto y el Pret. Indefinido de Indicativo a través de ejercicios de gramática. • Comparar dos acciones en pasado: formación y uso del Pret. Pluscuamperfecto de Indicativo. • Repaso del Discurso Indirecto. • Practicar el género discursivo de la descripción. • Sistematizar la estrategias compensatorias de definición, circunloquio o reformulación a través de una actividad lúdica. • Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, concretamente sobre los factores que intervienen en la expresión oral. • Planificar la segunda actividad de oralidad haciendo un inventario de los diferentes campos semánticos relacionados con diferentes géneros (literario, filmico, programa televisivo, etc.). • Lección 4 de <i>Aula Internacional 3</i> (presentar diferentes géneros literarios, filmicos, televisivos, etc.), (pp. 34-37). |

| | |
|-----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar vocabulario y contenidos funcionales para desarrollar la segunda tarea de oralidad. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir un objeto personal sin mencionar su nombre para que el resto del grupo adivine de qué se trata. ▪ Reflexionar sobre los pasos que deben dar para seguir mejorando la expresión oral. ▪ Puesta en común sobre diferentes obras representativas del cine y de la literatura. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción oral ▪ Comprensión auditiva y lectora ▪ Expresión escrita <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lingüísticos: • Gramaticales: Repaso de los tiempos de pasado. • Léxicos: Relacionados con el cine, la literatura y la televisión. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. ▪ Funcionales: Describir un objeto, hablar y justificar gustos y preferencias. ▪ Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. ▪ Pragmático- discursivos: Características de la descripción y del discurso indirecto. ▪ Socioculturales: No se trabajan explícitamente. ▪ Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Compensatorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superar limitaciones en la expresión oral y escrita. Usar un circunloquio o un sinónimo. ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Planificar la tarea de lengua. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se practican estrategias compensatorias (descripción, circunloquio, reformulación, uso de sinónimos) y metacognitivas (planificación de la siguiente tarea de oralidad) de forma controlada. Además, se alude a la necesidad de reforzar el dominio de algunos contenidos gramaticales que le conferirán mayor seguridad a los estudiantes durante sus presentaciones orales. |
| 20ª- 28/XI/2012 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las segundas presentaciones orales (grabadas en audio y disponibles en anexo digital). |

| | |
|--|--|
| | <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones orales sobre un libro, una película, un acontecimiento cultural que haya dejado huella en los alumnos. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Comprensión auditiva. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente • Funcionales: Describir y narrar argumentos de libros, películas, etc. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar la lengua de forma natural. <p>2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recoge en audio la segunda muestra de lengua oral (monólogo), con una duración un poco superior a la anterior (5 min.) para cuya preparación los alumnos han recibido el feedback de la docente sobre la primera presentación, han escuchado sus grabaciones y han recibido instrucción explícita sobre las fases de preparación de las mismas. • El análisis de estas producciones proporcionará nuevas pautas para estructurar el tercer ciclo del estudio empírico. Durante la sesión, la docente recoge información también de forma directa a través de la parrilla de observación de la expresión oral, con la cual los alumnos también se han familiarizado y, por lo tanto, son conscientes de los objetivos que tienen que alcanzar en este nivel para su expresión oral. |
|--|--|

A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Continuar recogiendo las segundas muestras de expresión oral.
- Reflexionar sobre la implementación de estrategias en la expresión oral y las impresiones posteriores sobre los resultados de las presentaciones orales.
- Realizar una auto y heteroevaluación sobre las presentaciones.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Se realizan las presentaciones orales y luego se hace una puesta en común sobre el resultado de las mismas.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Expresión e interacción oral.
- Comprensión auditiva.

D) RESUMEN DE CONTENIDOS

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** No se trabajan explícitamente
 - **Léxicos:** No se trabajan explícitamente.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente
- **Funcionales:** Relacionados con la descripción y narración aunque no se trabajan explícitamente.
- **Sociolingüísticos:** No se trabajan explícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** No se trabajan explícitamente.
- **Socioculturales:** No se trabajan explícitamente.
- **Estratégicos:**
 - **Est. Cognitivas:**
 - Practicar de forma natural.
 - **Metacognitivas:**
 - Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse.

2º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

Después de recoger las segundas muestras de expresión oral se realizó una reflexión conjunta sobre el resultado de las mismas, de la cual surgieron las siguientes ideas:

- La mayoría de los alumnos estaban más nerviosos que la primera vez, porque en esta presentación estaban siendo evaluados.
- Desde la perspectiva docente, la preparación sobre la estructura del discurso fue más evidente, algunos de los alumnos incorporaron algunas estrategias trabajadas en la clase y tuvieron en cuenta las correcciones sobre la pronunciación.
- A raíz de estas reflexiones se reformularon algunos de los objetivos para el siguiente ciclo de investigación:
 - Consolidar la confianza en el grupo trabajando estrategias sociales;
 - Practicar estrategias para ayudar a controlar los nervios (estrategias afectivas);

| | |
|--------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar la pronunciación y sistematizar contenidos gramaticales (estrategias cognitivas); - Seguir trabajando aspectos de estructura y cohesión del discurso (uso de conjunciones). |
| 22ª 5/XII/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar de forma más dirigida sobre las estrategias que los alumnos utilizaron en la última presentación oral a través de un cuestionario. • Proporcionar feedback sobre la expresión escrita y reflexionar sobre los errores más comunes en esta tipología. • A través de una ficha de ejercicios léxicos, gramaticales y ortográficos se trabajan aspectos que aparecían fosilizados en el ejercicio escrito anterior. Desarrollar la perspectiva contrastiva de la lengua. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre el procedimiento de preparación y ejecución de la segunda tarea de oralidad de evaluación continua y sobre los aspectos a mejorar detectados a través del análisis de interlengua de los alumnos en expresión escrita. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral. • Comprensión lectora. • Expresión escrita. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en el aprendizaje. Revisar y conectar con materia ya |

| | |
|---------------|--|
| | <p>conocida. Prestar atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. • Est. afectivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomarse la temperatura emocional. Discutir los sentimientos con otra persona. • Estrategias sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer preguntas. Pedir aclaración o comprobación. ▪ Empatizar con otros. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gracias a la realización de un cuestionario complementario sobre las estrategias puestas en práctica (anexo de materiales didácticos) se puede concluir que en la segunda presentación oral los alumnos fueron capaces de aplicar de forma consciente los siguientes tipos de estrategias: <ol style="list-style-type: none"> a) En la parte de preparación la mayoría de los alumnos recurrió a diferentes estrategias, sobre todo de planificación y organización. b) Durante la presentación los alumnos afirmaron que habían intentado mostrar entusiasmo, que se habían auto-motivado pensando que su presentación iba a ser interesante y que habían comprobado que el público había seguido y comprendido su presentación. c) Los alumnos pusieron en práctica estrategias metacognitivas de monitorización y activaron estrategias compensatorias. Además, fueron conscientes de la importancia de compartir su estado emocional con sus compañeros y de practicar simples técnicas de relajación (usando estrategias afectivas). |
| 23ª 10/XII/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar funciones comunicativas útiles en una presentación oral (materiales didácticos procedentes del manual <i>Aula Internacional 3</i> (pp. 36-37): • Narrar en presente una acontecimiento breve (como contar un chiste o una anécdota). • Ejercitar algunos marcadores discursivos típicos del discurso oral. • Practicar pronombres de OD y OI. • Sistematizar el uso de tiempos de pasado. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer, contar y comentar leyendas, chistes y anécdotas. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora, expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> |

| | |
|---------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: Se trabajaron los pronombres objeto y se realizaron ejercicios sobre los tiempos de pasado. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente • Funcionales: Narrar y contar historias cortas, anécdotas y chistes. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: Se practican algunos marcadores discursivos presentes en la oralidad. • Socioculturales: Algunos de los chistes presentados hacen referencia a esta dimensión de la cultura meta. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Reconocer y usar fórmulas y modelos. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siguen trabajando estrategias cognitivas de práctica directa con la lengua practicando funciones comunicativas que refuerzan la tipología discursiva que tienen que aplicar los estudiantes en las tareas de oralidad (monólogo). |
| 24ª 12/XII/12 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar y corregir los exámenes escritos. • Dar a conocer el proyecto del Banco del Tiempo de San Javier (Murcia) a través de su página web. • Describir la tercera tarea de expresión oral: presentar un breve taller (7 minutos de duración) en el que los alumnos debían describir alguna actividad práctica que supiesen hacer (papiroflexia, mini curso de primeros auxilios, etc). El conjunto de los talleres constituiría el Banco del tiempo de la clase (ver anexo de materiales didácticos). • Que los estudiantes se familiaricen con el modelo de tarea a realizar visualizando ejemplos de tarea realizadas por sus compañeros del curso anterior. • Escuchar y autoevaluar las grabaciones en audio de las segundas presentaciones orales disponibilizadas por la docente a través de la plataforma Dropbox. • Que los alumnos elaborasen un inventario de aspectos a mejorar y comenzasen a preparar la tarea de oralidad. • Que los alumnos conozcan el funcionamiento de recursos on line para grabar y monitorizar sus presentaciones orales: www.audacity.com; www.podomatic.com. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir el proyecto del Banco del Tiempo: funcionamiento, utilidades, repercusión social. |

| | |
|--------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de las características de la oralidad después de escuchar y analizar su interlengua en la clase. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y lectora. • Expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: Se identifican diferentes aspectos a corregir a partir del ejercicio de autoevaluación de la oralidad. <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: Aplicación en España del proyecto internacional denominado Banco del Tiempo. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en el aprendizaje. Revisar y conectar con el material ya conocido ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Identificar el objetivo de una tarea de lengua. ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. ○ Est. cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar. Reconocer y usar fórmulas y modelos. ▪ Analizar y razonar. Analizar expresiones. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dan a conocer las características de la tercera tarea de oralidad. Se presentan modelos de la actividad y se contextualiza la actividad dentro de un proyecto social real, lo cual puede resultar motivador para los estudiantes. • Los alumnos tienen la oportunidad de autoevaluar sus producciones orales, apreciando los aspectos positivos y negativos como fase del proceso de preparación de la tercera y última actividad de oralidad del entrenamiento estratégico. |
| 25ª - 7/I/13 | Se realiza el segundo examen escrito de la asignatura. |

A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Proporcionar un modelo de taller sobre el Banco del tiempo a cargo de una ex alumna.
- Introducir en el entrenamiento las estrategias memorísticas (ver anexo materiales didácticos).
- Que los alumnos continuasen autoevaluando sus segundos trabajos de expresión oral pero teniendo en cuenta esta vez la parrilla de evaluación de la expresión oral diseñada específicamente para este curso.
- Que los alumnos identificasen problemas recurrentes en la expresión oral (relacionados con la fonética, la gramática, etc.).
- Recordar a los alumnos la existencia de recursos on line para monitorizar la pronunciación en ELE:
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>.
- Practicar de forma explícita con sonidos problemáticos de la lengua a través de trabalenguas (revisión de materiales ya utilizados).
- Que los alumnos reflexionasen qué tipo de estudiantes eran a través del cuestionario adaptado de Fernández (2005) (ver anexo de materiales didácticos??).
- Que los alumnos reflexionasen sobre el impacto que el entrenamiento estratégico (a través de un cuestionario) había tenido y sobre la idoneidad y utilidad de las actividades propuestas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje, etc.

B) TAREA DE COMUNICACIÓN

- Reflexión sobre el uso de estrategias de memorización.
- Puesta en común de los errores de expresión oral detectados en la segunda presentación oral y propuestas de mejora.
- Reflexión conjunta sobre los resultados del cuestionario sobre las características que poseían como estudiantes.

C) DESTREZAS TRABAJADAS

- Comprensión auditiva y lectora.
- Expresión e interacción oral.

E) RESUMEN DE CONTENIDOS:

- **Lingüísticos:**
 - **Gramaticales:** Se hace mención de algunas cuestiones a raíz de las audiciones de la segunda presentación oral.
 - **Léxicos:** Ídem.
 - **Ortográficos:** No se trabajan explícitamente.
- **Funcionales:** No se trabajan explícitamente.
- **Sociolingüísticos:** No se trabajan explícitamente.
- **Pragmático- discursivos:** No se trabajan explícitamente.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. • Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Est. Memorísticas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer conexiones mentales. Agrupar. Asociar. Situar palabras nuevas en un contexto. ▪ Recurrir a imágenes y sonidos. Recurrir a imágenes y representar sonidos en la memoria. ○ Est. Metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y planificar el aprendizaje. Establecer metas y objetivos. ▪ Centrarse en el aprendizaje. Prestar atención. ▪ Evaluar el aprendizaje. Autoevaluarse. ○ Est. Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar y razonar. Analizar de forma contrastiva entre lenguas ▪ Practicar. Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque el entrenamiento estaba a punto de acabar se optó por introducir las estrategias memorísticas en la fase de presentación y práctica controlada. El propio taller que ofreció la alumna sobre este tipo de estrategias proporcionó un modelo de lengua sobre cómo debería ser la última tarea de oralidad. • A su vez se sistematizaron estrategias metacognitivas de planificación, organización y autoevaluación. Lo mismo sucedió con las estrategias cognitivas y compensatorias para la práctica de la lengua. |
|--|--|

| | |
|---------------|---|
| 27ª - 14/I/13 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos realicen la tercera tarea de oralidad perteneciente a la evaluación continua. • Recoger muestras de lengua en vídeo y audio para su posterior análisis. <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breves talleres presentados por los alumnos sobre sus áreas de especialidad o hobbies. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y comprensión auditiva. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan las terceras presentaciones orales sobre el Banco del Tiempo (ver anexo digital de producciones orales). |
| 28ª -16/I/13 | <p>A) OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir recogiendo las presentaciones orales sobre el Banco del Tiempo (ver anexo de producciones orales). • Reflexionar globalmente sobre el desarrollo de la competencia estratégica a lo largo del semestre a través del cuestionario SILL de Oxford (1990). <p>B) TAREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los talleres sobre sus áreas de especialidad o hobbies. • Breve interacción sobre los resultados del SILL. <p>C) DESTREZAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva. • Expresión e interacción oral. <p>D) RESUMEN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales: No se trabajan explícitamente. • Léxicos: No se trabajan explícitamente. • Ortográficos: No se trabajan explícitamente. • Funcionales: No se trabajan explícitamente. • Sociolingüísticos: No se trabajan explícitamente. • Pragmático- discursivos: No se trabajan explícitamente. • Socioculturales: No se trabajan explícitamente. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégicos: Reflexión global sobre la competencia estratégica, centrada sobre todo en estrategias metacognitivas de evaluación del aprendizaje. <p>3º CICLO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Última sesión del entrenamiento estratégico donde se realizan las últimas producciones orales y se reflexiona globalmente sobre la competencia estratégica desarrollada (a través del SILL), para luego poder realizar una comparación de carácter más objetivo sobre la evolución de esta competencia. |
|--|---|



Anexo 5

Diarios del profesor e informes

| DIARIO DEL PROFESOR 1ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 2º SEMESTRE (2011-12) Língua II. 4- Español > B2 T & C | |
|--|---|
| FECHA | ENTRADA DE DIARIO |
| 1ª 20/II/2012 | <p>- La sesión de presentación de la asignatura ha salido con normalidad. No se ha mencionado que será en este grupo donde se lleve a cabo la investigación.</p> <p>El manual que se ha seleccionado, <i>Vía Rápida</i> (2011), incluye en su programación contenidos para desarrollar la competencia estratégica de los alumnos aplicada a las cuatro destrezas y contempla también un apartado de tratamiento del error. En esta sesión no se ha hecho referencia a esta característica del manual.</p> <p>Se informa a los alumnos de que tendremos dos tipos de clases en relación a los recursos que utilizaremos: en la clase de los lunes trabajaremos con el manual <i>Vía Rápida</i> [VVAA, (2011), <i>Vía Rápida, Curso Intensivo de español</i>, A1-B1, Barcelona, Difusión], y una gramática [Aragón L. y R. Palencia (2010), <i>Gramática de uso del español A1-B2</i>, Madrid, SMELE]; los viernes trabajaremos con materiales creados específicamente para la clase del laboratorio de lenguas para poder acceder a diferentes documentos a través de las TIC y poder sistematizar los contenidos presentados en las otras sesiones.</p> |
| 2ª- 24/II/2012 | <p>La tarea final de esta secuencia de actividades, elaborar una composición sobre el tema tratado, servirá para recoger una muestra de lengua escrita y hacer un análisis de necesidades del alumnado en la <i>expresión escrita</i>. Los alumnos se han mostrado interesados por el evento tratado en clase, el golpe de Estado del 23F de 1981, a través de la lectura de un artículo de periódico y de la visualización de documentos en vídeo. Algunos de ellos ni siquiera habían oído hablar de tal acontecimiento. Manifestaron interés en continuar viendo alguna secuencia más de la miniserie propuesta. Para la lectura del documento se trabajaron de forma implícita algunas estrategias, como encontrar de forma rápida la información del texto (skimming) o hacer una lectura detallada del mismo</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | (scanning) y la deducción por contexto. |
| 3ª- 27/II/2012 | <p>En primer lugar, realizamos una reflexión conjunta sobre qué es cultura y qué tipos puede haber. A continuación, los alumnos se mostraron divertidos y motivados con la actividad de crear un cuestionario sobre aspectos culturales de la cultura meta, como se proponía en el manual de clase (<i>Vía Rápida</i>, 2011). Finalmente, realizamos una lectura sobre un personaje de la cultura argentina (Quino).</p> <p>En la segunda parte de la clase se presentaron algunos contenidos gramaticales introducidos en el manual y que se sistematizaron en las actividades de la Gramática adoptada para este curso (Aragón y Palencia, 2010). Parece que estas actividades de práctica gramatical les dan seguridad y se sienten cómodos haciéndolas. La práctica gramatical se ha integrado con el resto de objetivos y contenidos de la unidad didáctica.</p> |
| 4ª- 2/III/2012 | <p>Los alumnos parecen motivados con la tarea de presentar oralmente y ante la clase una página web que consideren útil para el aprendizaje de ELE, tarea que, a su vez, servirá para recoger muestras de lengua y realizar un análisis de necesidades de la oralidad.</p> <p>Previamente los alumnos realizaron un pequeño cuestionario sobre los recursos on line que suelen utilizar para estudiar español. Aunque no se han recogido los datos resultantes de forma exhaustiva, pues simplemente se pretendía que los estudiantes reflexionasen sobre la utilización de estos recursos, podemos concluir que la mayoría de los alumnos podría hacer un uso más eficaz de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de ELE.</p> <p>A continuación los estudiantes visitaron algunas de las páginas que se les proporcionaron en el listado de recursos (ver anexo de materiales didácticos) aunque algunos de ellos, una vez que escogieron la página que iban a presentar, dejaron de interesarse por descubrir nuevos recursos y consideraron que la tarea encomendada estaba acabada.</p> <p>Las presentaciones orales se organizaron en tres sesiones diferentes para que estas no resultasen demasiado pesadas, ni ocupasen la totalidad de las clases. Se informó de que las presentaciones tendrían un doble objetivo: que los alumnos conociesen más recursos para aprender español y poder realizar un examen diagnóstico de su expresión oral a través de la grabación en audio y posterior análisis.</p> <p>Por otro lado, la labor de mediador del docente fue importante para que los alumnos diversificasen sus fuentes en la presentación oral y</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | para orientarlos en la selección de páginas relevantes. |
| 5ª- 5/III/12 | <p>En la primera parte de la clase se siguió reflexionando sobre algunos temas culturales propuestos en la unidad didáctica del manual, como la importancia del fútbol.</p> <p>A continuación se recogieron las ocho primeras muestras de oralidad. Esta primera sesión fue interesante y creo que el resultado constituyó un aprendizaje significativo para los alumnos y, además, se alcanzaron varios objetivos de esta tarea: por un lado, los alumnos descubrieron algunos de los recursos existentes para estudiar ELE a través de las nuevas tecnologías y, por el otro, esas muestras de lengua serían útiles para hacer un análisis de necesidades del grupo y para que luego los alumnos realicen una autoevaluación de su expresión oral (con vistas a mejorarla de cara al segundo trabajo del semestre).</p> <p>En relación a la revisión de contenidos gramaticales que van apareciendo al hilo de los temas y actividades de las sesiones (uso de los siguientes marcadores discursivos “quizás, es mejor que, es probable que” con el presente de subjuntivo o indicativo; uso del prt. Pluscuamperfecto de Indicativo, etc), pienso que quizás deberíamos realizarlas de forma más concreta y limitada. Es decir, les he sugerido algunos aspectos que podrían repasar por su cuenta en la gramática, pero me han parecido algo abrumados con tal propuesta. El motivo de este consejo es que, como siempre, aparecen errores fosilizados en la interlengua de los alumnos, provocados por la falta de sistematización gramatical o la falta de práctica funcional.</p> |
| 6ª- 9/III/2012 | <p>En la parte inicial de la clase, se administró el primer <i>cuestionario general</i> que había sido revisado y pilotado previamente. A raíz de eso, se hicieron algunas alteraciones en la formulación de las preguntas y se añadieron ejemplos para que resultase más viable y fiable. A través de este cuestionario se pretende completar el perfil del grupo sobre los siguientes aspectos: su motivación para aprender español; su experiencia previa en el estudio de lenguas extranjeras; identificación de necesidades relacionadas con las destrezas y en concreto en la destreza de expresión oral; fijación de objetivos para esta asignatura; procedimientos que se seguirán para organizar el estudio de español y alcanzar los objetivos estipulados, etc. Por lo tanto, este cuestionario cumple además la función de trabajar de forma implícita algunas estrategias metacognitivas (según la clasificación de R. Oxford, 1990) como:</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>organizar y planificar el aprendizaje; ampliar conocimientos sobre el proceso de aprendizaje de lenguas; marcarse objetivos; tomar consciencia de la importancia de buscar oportunidades de práctica de la lengua, etc.</p> <p>En la segunda parte de la clase, los alumnos trabajaron con la primera secuencia de un proyecto centrado en el lenguaje periodístico y cuya tarea final consistía en que los alumnos realizasen un vídeo con su propio telediario. Sin embargo, todavía no se ha divulgado la tarea final a los alumnos, con la intención de que no se "asusten" ante la posible dificultad del trabajo. El vídeo del telediario constituirá la segunda muestra de lengua que se recogerá en el semestre (prevista inicialmente para finales de abril) y servirá para comprobar cómo está evolucionando la expresión oral del alumnado después de las sesiones de entrenamiento estratégico. De todas formas, en la clase de hoy no nos ha restado mucho tiempo para este documento.</p> |
| 7ª- 12/III/2012 | <p>La parte inicial de la sesión se dedicó a explicar a los alumnos que la investigación que se estaba poniendo en práctica en su grupo, con su consentimiento, incidiría sobre el desarrollo de la competencia estratégica aplicada sobre todo a la expresión oral en la variante de monólogo sostenido.</p> <p>La segunda parte de la sesión estuvo dedicada a recoger las primeras presentaciones orales de los alumnos (con tres minutos de duración cada una de ellas) sobre los recursos en la web para estudiar ELE. Cuando concluimos, los alumnos dijeron que se habían sentido muy nerviosos y que por eso habrían cometido más fallos de lo esperado. Además, el hecho de que a veces fallen las nuevas tecnologías también añade mayor nerviosismo a los que realizan la presentación apoyándose en ellas. Los alumnos manifestaron su interés en obtener los comentarios de la docente sobre sus presentaciones y también dijeron que les gustaría poder escuchar de nuevo las grabaciones. Todavía no he pensado en cómo se podría realizar esta actividad, bien colgando las grabaciones en la plataforma, o bien mostrándolas en clase a través del ordenador.</p> <p>Por último, realizamos una breve actividad de comprensión auditiva sobre uno de los temas propuestos en el manual, los misterios de Nazca (p. 142, <i>Vía Rápida</i>). En el manual se presentaba una estrategia cognitiva relacionada con la tipología textual y estructura de los textos periodísticos (concretamente la noticia): normalmente la información sigue un orden que va de lo más general a lo particular. Esta llamada de atención sobre la estructura de la información presentada facilitaría en</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>este caso el ejercicio de comprensión auditiva para los alumnos. También se mencionó una estrategia metacognitiva relacionada con buscar situaciones de práctica de la lengua y que les podría ser útil a los alumnos para ampliar su competencia en la mencionada destreza: la posibilidad de escuchar emisoras de radio en español a través de internet. Casualmente, esta idea se vio reforzada a través de las presentaciones orales de los alumnos, pues uno de los estudiantes refirió una página de RTVE para tal fin.</p> |
| <p>8ª- 16/III/2012</p> | <p>Uno de los objetivos de la sesión era conocer el grado de competencia estratégica de partida de los alumnos, basándonos en el cuestionario SILL, elaborado por R. Oxford (1990). Después de realizarlo, los alumnos se mostraron interesados en conocer los resultados de dicho test, que encuadraron a la mayoría de los alumnos en un nivel de competencia intermedio, aunque hubo algunos de ellos que estaban en una nivel de competencia alto.</p> <p>A continuación se pidió la colaboración de los alumnos en la realización de los diarios de aprendizaje. Con el objetivo de que los alumnos reflexionasen primero sobre el tipo de tarea que encierra la elaboración de un diario, se les facilitó un documento basado en una actividad del manual <i>Procesos y Recursos</i> (1999), (ver anexo de materiales didácticos) en el que podían encontrar algunas ayudas útiles como modelos de diarios, opiniones de expertos lingüistas sobre este tema y aspectos que podrían incluir en sus diarios, para que no todos fuesen iguales. Después de eso, se ofrecieron voluntarios 13 alumnos para realizar las ocho entradas obligatorias (como mínimo) a lo largo del semestre. El diario se realizaría a través de la plataforma Blackboard, pero como aún no estaba disponible, se pidió a los alumnos que fuesen elaborando ya dos reflexiones sobre los días en los que se aplicaron los dos cuestionarios (general y estratégico) o sobre cualquier otra actividad y luego esos borradores los subirían a la plataforma. Supongo que el hecho de que la participación en el diario les conferiría puntuación extra y de que podrían optar por realizarlo en español y portugués propició la participación de un grupo tan numeroso.</p> |
| <p>9ª- 19/III/2012</p> | <p>Los alumnos se mostraron participativos en esta sesión, en la cual se habló sobre uno de los temas propuestos en el manual (<i>Vía Rápida</i>, pp. 150- 152), la felicidad y se llegó incluso a entablar un pequeño debate que nos sirvió como calentamiento. En primer lugar, escucharon una audición que trataba sobre los aspectos que pueden condicionar la</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>felicidad y en la que se daban consejos sobre cómo ser más felices. Después de escuchar dos veces el texto de comprensión auditiva, utilizamos la grabación para que los alumnos hiciesen hipótesis y comprobasen cuáles eran las construcciones gramaticales que podían utilizar para expresar consejos (uno de los contenidos funcionales del texto). Después de concluir cuál era el tiempo verbal implicado, trabajamos ese contenido de forma explícita en la <i>Gramática</i> de Aragonés y Palencia (2010) (pp. 167-169), presente de subjuntivo regular e irregular. Como se puede ver por la descripción de la secuencia se ha trabajado inductivamente.</p> |
| 10ª- 23/III/2012 | <p>Los alumnos realizan un breve cuestionario sobre su estilo de aprendizaje (basado en la actividad propuesta por Sonsoles Fernández en el <i>Vademécum para la formación de profesores</i> VVAA, 2005: 868). Algunos de los objetivos del cuestionario son: "introducir a los alumnos en la variedad de estrategias" que pueden utilizar o "incitarles a ensayar con diferentes formas de hacer". La realización del cuestionario es también un trabajo de comprensión lectora y expresión oral, pues se realizará en la lengua meta. Los datos recogidos en la puesta en común indicaron que la mayoría de los alumnos (17), pertenecían a la categoría de "mezcla", una minoría (4), resultaron estar en la categoría de analíticos y ninguno en las categorías de "relajados" y de "no está seguro". Aunque sin demasiado entusiasmo los alumnos admitieron que el test les había resultado interesante y que estaban de acuerdo con los resultados. También al leer el apartado de <i>sugerencias</i> afirmaron obtener consejos interesantes para su aprendizaje.</p> <p>A continuación se siguió trabajando con el documento basado en el lenguaje periodístico, en el que los alumnos tenían que identificar diferentes géneros periodísticos según su definición. Más tarde los alumnos visualizan un vídeo en el que se describía de forma resumida cómo se elabora un telediario. Se integraron pequeños ejercicios que pautaban la comprensión de los documentos audiovisuales: actividades de léxico y de recuperación de información. Los alumnos recurrieron a diccionarios en línea cuando desconocían algún término. Seguidamente los estudiantes recapitulaban los pasos que se deberían seguir.</p> <p>En la última fase, se proyectó un segundo vídeo con el resumen del telediario del día. En la parte final se les propuso a los alumnos que se organizaran en grupos y llevaran a cabo la elaboración de un telediario como tarea final de simulación. Se organizaron y consensuaron con los</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>alumnos las sesiones previas: ensayos, puesta en común, grabación, montaje y fecha de entrega del vídeo.</p> <p>Creo que la secuencia de actividades para la elaboración del telediario tiene coherencia y posibilita que los alumnos realicen el trabajo final. Se trata de una primera parte descriptiva, en la que los alumnos entran en contacto con el vocabulario y los modelos de actividades que tendrán que reproducir. Al mismo tiempo es también un trabajo de organización de los equipos (propiciando el trabajo colaborativo). Además, se les dará tiempo suficiente a los alumnos para realizar el trabajo y se hará en próximas sesiones un ensayo general en clase. Falta una sesión más para que empiecen a trabajar en grupo y para mostrarles trabajos de años anteriores, que suelen servir de elemento de motivación y de modelo a imitar.</p> <p>Se ha propuesto a los alumnos que el próximo viernes 30 de marzo asistan a algunas sesiones de las próximas <i>Jornadas TicLínguas</i>, organizadas por el Departamento de Estudios Románicos, en vez de la clase habitual.</p> |
| 11ª- 26/III/2012 | <p>En esta sesión continuamos con las actividades propuestas por el manual (<i>Vía Rápida</i>, pp. 152- 156) y la Gramática (pp. 170-71). Trabajamos también una actividad de comprensión auditiva (p. 156 del manual) cuyo tema giraba en torno a los factores que influyen en la felicidad (dando continuidad al capítulo trabajado en la sesión del 19/III). Los alumnos se mostraron comunicativos y participativos y luego escribieron su participación en un foro imaginario dando su opinión sobre los temas que les preocupaban. Se llegó incluso a establecer un debate entre ellos sobre las causas de la felicidad y de la depresión. A continuación, los alumnos leyeron sus participaciones.</p> <p>Para finalizar, en un ejercicio de comprensión lectora sobre la felicidad de los jóvenes, se les llamó la atención sobre la estrategia incluida en el manual de deducir el significado de una palabra a través del contexto. Los alumnos resumieron el contenido del texto diciendo con qué ideas estaban de acuerdo o en desacuerdo.</p> |
| 12ª- 30/III/2012 | <p>Algunos de los alumnos han asistido a las comunicaciones de las Jornadas TicLÍnguas (se les recomendó sobre todo aquellas proferidas en español). Creo que habrán sido interesantes para ellos, pues los oradores eran muy amenos y trataban temas de gran actualidad para todos y especialmente para las generaciones de los llamados "nativos digitales". Ha sido un buen ejercicio para ellos desde el punto de vista de la</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>comprensión audiovisual y la exposición a temas transversales como la educación en la era digital.</p> <p>Por otro lado, ya han llegado a la plataforma las primeras entregas de los diarios de aprendizaje. Algunos de los estudiantes han realizado varias entradas seguidas, me imagino que las han enviado después de haber hecho un borrador sobre las tareas realizadas con anterioridad. Los resultados me han sorprendido gratamente, pues a través del diario los alumnos no solo desarrollan su creatividad (algunos se han inventado un destinatario imaginario, otros han hecho conexiones con personajes de obras literarias como la Babosa del libro de Luis Sepúlveda, etc), sino que también me permiten conocer sus impresiones sobre las tareas propuestas o su estado emocional (el estrés que les generan las presentaciones orales, etc). La expresión formal también varía de alumno para alumno, pero en general es bastante buena para el nivel en el que se encuentran. He realizado ya por lo menos un comentario a cada uno de los alumnos dando mi opinión sobre su aportación o haciendo alguna corrección o llamada de atención sobre la parte formal de sus escritos. En general, y como les he dicho a ellos, me serán de gran utilidad sus impresiones.</p> <p>Me pareció pertinente incluir en el diario del profesor la descripción de la actividad del <i>diario de aprendizaje</i> tal como figura en la plataforma:</p> <p>“El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz.</p> <p>Así pues, os proponemos que recojáis en el diario los siguientes tipos de valoraciones:</p> <p>a) Analizad aquellas actividades generales realizadas en clase que han resultado relevantes para vuestro aprendizaje.</p> <p>Ej. "La actividad sobre la utilización de recursos en internet me ha servido de ayuda para darme cuenta de que tengo muchas posibilidades de mejorar mi español a través de la web, pero antes no conocía tantos enlaces. Voy a intentar visitar con mayor frecuencia algunas de esas páginas, como los diccionarios en línea, las páginas para conocer la actualidad de los países hispano-hablantes, las que contienen recursos gramaticales, etc para mejorar mi aprendizaje autónomo.</p> <p>b) Reflexionad sobre aquellas actividades dirigidas específicamente al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo</p> |
|--|---|

| | |
|--------------------|--|
| | <p>de su competencia estratégica, como los dos cuestionarios que se han llevado a cabo hasta el momento.</p> <p>Ej. "Los objetivos del primer cuestionario pretendían conocer mejor al alumnado en los siguientes aspectos (motivación, etc), y creo que la información que de ahí surja puede ser útil para conocer mejor el tipo de alumnos que formamos el grupo... A mí, me ha servido para...</p> <p>c) Comentarios sobre vuestro propio proceso de aprendizaje y sobre vuestro estado de ánimo en relación al mismo:</p> <p>Ej. "Hoy he participado en clase y la profesora me ha corregido el uso de una palabra. No he entendido muy bien su corrección, voy a buscarlo en una gramática/ diccionario. / Voy a apuntar esta palabra para no volver a cometer ese error...."; "(...).</p> <p>Vuestras reflexiones no tienen porqué ser demasiado extensas, pero sí precisas. Lo ideal es que hagáis un borrador y lo releáis antes de enviarlo a la plataforma.</p> <p>Podéis utilizar el español o el portugués, aunque sería de mayor utilidad para vosotros utilizar el español. Esto os permitiría ir viendo cuál es vuestra progresión a lo largo del semestre.</p> <p>Gracias por vuestra colaboración (...)</p> <p>Anacea”</p> <p>Incluimos también en esta sección una de las primeras entradas, que puede servirnos para ilustrar la participación de las alumnas:</p> <p>“Lunes, cinco de marzo de dos mil doce</p> <p>Querida Lucy,</p> <p>Hoy fue el día de mi presentación. (...).</p> |
| 13ª- 13/IV/2012 | <p>Los objetivos de la sesión pretendían, en primer lugar, que los alumnos siguiesen reflexionando sobre el modelo de tarea final que tendrían que realizar como trabajo intermedio del semestre en oralidad: un telediario. Por ello continuamos trabajando en un manual diferente al adoptado en las clases (lección 10 de <i>Aula Internacional 3</i>, 2006) algunos contenidos léxicos y gramaticales relacionados con el género del lenguaje periodístico: la voz pasiva, construcciones con "se" de pasiva refleja (más frecuente en español que en portugués) y verbos de transmisión de información, contenidos que les serían útiles en la elaboración del telediario.</p> <p>Otro de los objetivos de la sesión, era motivar a los alumnos para esa tarea y ofrecerles al mismo tiempo modelos de trabajos como el que tendrían que realizar. Por eso, en la segunda parte de la clase, se</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>visualizaron diferentes vídeos de telediarios realizados por alumnos de cursos anteriores.</p> <p>El tercer objetivo de la sesión era empezar a trabajar de forma explícita estrategias para mejorar la expresión oral y la comprensión auditiva. Así pues, en la última parte de la clase, introdujimos una serie de estrategias dirigidas en primer lugar a la destreza de comprensión audiovisual. El motivo de empezar con esta destreza fue que, aunque en realidad el tema del vídeo estuviese dirigido a la expresión oral (titulado "Cómo superar el miedo a hablar en público"), el input iba a ser introducido a través de un documento audiovisual.</p> <p>Los alumnos se manifestaron interesados a lo largo de toda la sesión y creo que no tuvieron problemas en la realización de las tareas propuestas. Sin embargo, a modo de autocrítica, quizás en esta primera sesión de entrenamiento estratégico se hayan mostrado demasiadas estrategias juntas. En realidad, se sugirieron como posibles acciones, no para que los alumnos las pusiesen todas en práctica. En próximas sesiones reforzaremos de forma explícita las estrategias dedicadas a la expresión oral que aparecen en el vídeo, ya que en esta sesión nos centramos de forma más activa en las de comprensión audiovisual.</p> |
| 14ª- 16/IV/2012 | <p>La primera actividad de esta sesión pretendía introducir de forma implícita estrategias afectivas relacionadas con el estado de ánimo de los estudiantes. Trabajamos un texto retirado del manual de clase (<i>Vía Rápida</i>, p. 158-59), en el que los alumnos reflexionaron sobre algunas ideas relacionadas con el miedo a los exámenes.</p> <p>Después de trabajar el contenido del texto, nos centramos en su aspecto formal: el uso de marcadores discursivos en la expresión escrita. A continuación se realizaron algunos ejercicios para sistematizar estos contenidos y también se pusieron en práctica de forma implícita algunas estrategias: hacer un resumen del texto seleccionando previamente las ideas clave (estrategias compensatorias).</p> <p>En la segunda parte de la clase se entregaron corregidas las composiciones sobre el 23F y se hizo una reflexión sobre los errores aparecidos en sus producciones (a través de lo cual se practicaron estrategias metacognitivas para evaluar su propio aprendizaje). Además, se clasificaron los errores según sus tipos (ejercicio basado en la actividad de <i>Vía Rápida</i>, p. 156, en el apartado de "¡Equivocarse es de sabios!"), con la intención de que los alumnos identificasen qué errores se cometían más a menudo. Se pidió a los alumnos que reflexionasen sobre sus</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>composiciones y si estaban de acuerdo con las correcciones hechas. Como fase final de esta actividad, se leyó un documento donde se recogían los errores más frecuentes en la elaboración de composiciones. En las correcciones se encontraron composiciones bien redactadas, aunque también hubo ejemplos de textos con bastantes errores lingüísticos y discursivos (coherencia, cohesión, etc).</p> <p>En las próximas sesiones se propondrá hacer ejercicios para mejorar algunos aspectos aparecidos en las composiciones como revisiones gramaticales (practicar el uso de los pasados, diferencias entre "el" y "lo") y de ortografía (acentuación), además de otra composición para que los alumnos sistematicen las correcciones hechas. Se tratará de que no transcurra tanto tiempo entre la realización del ejercicio y la entrega de las composiciones.</p> |
| 15ª- 20/IV/2012 | <p>Muchos de los alumnos de esta unidad curricular han asistido a las Jornadas organizadas por el Departamento de Estudos Româncios, Área de Español. Creo que habrá sido productivo para ellos estar en contacto con hablantes nativos, con profesores de otras universidades y en el contexto del congreso. Las temáticas tratadas les habrán permitido ampliar sus horizontes de aprendizaje, académicos y, a su vez, consolidar algunos de los conocimientos promovidos en las clases.</p> |
| 16ª- 23/IV/2012 | <p>Entre los objetivos de esta sesión destacamos: la sistematización de algunas estrategias sobre la destreza de comprensión auditiva; la presentación de estrategias para estructurar y monitorizar una presentación oral y, por último, que los alumnos identifiquen ellos mismos algunas estrategias importantes a la hora de realizar una presentación oral.</p> <p>Teniendo como hilo conductor el manual de clase (<i>Vía Rápida</i>, unidad 11, pp. 164-68), a través de varias actividades reflexionamos sobre nuestro comportamiento en relación al medioambiente. La audición sobre este tema, proporcionaba a su vez un modelo de cómo realizar una presentación oral (<i>Vía Rápida</i>, p. 168). Como trabajo de extensión, se les entregó a los estudiantes un documento (extraído del libro “Procesos y recursos”) en formato test, a través del cual tendrían que seleccionar las estrategias más importantes para realizar una presentación oral. Cuando se hiciese la puesta en común, este trabajo serviría también para elicitar las estrategias de expresión oral que los alumnos ya utilizan.</p> <p>Nos ha parecido mejor dosificar la información y no saturar al alumnado con más documentos relacionados con la elaboración de</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>trabajos orales. Además, como la semana siguiente realizaremos el primer examen de evaluación continua, decidimos repasar las reglas de acentuación y hacer algunos ejercicios para que los alumnos preparasen su expresión escrita.</p> <p>Por otro lado, quizás hubiese sido más útil haber trabajado esta actividad sobre los modelos de presentación oral acompañándola de una reflexión sobre el primer trabajo de oralidad del semestre, pero no hubo tiempo de hacer las evaluaciones. Por otro lado, para realizar la corrección de las primeras muestras de oralidad vamos a tener que elaborar una parrilla de observación más completa para el nivel del grupo meta.</p> |
| 17ª- 27/IV/2012 | <p>La sesión fue observada por Paula Vilas Eiroa, profesora del Departamento de Estudos Românicos, Área de Espanhol, con el objetivo de proporcionar su visión sobre la práctica docente y concretamente sobre la integración del entrenamiento estratégico. Habrá una segunda observación en la fase en la que los alumnos hagan la presentación de sus exposiciones orales.</p> <p>Esta sesión sirvió para ampliar de forma explícita el entrenamiento estratégico. En la primera parte de la clase, y a modo de contextualización del tema, los alumnos reflexionaron sobre la actividad del libro "Procesos y recursos", que se les había entregado en la sesión anterior y seleccionaron las estrategias que les parecían más útiles para desarrollar una exposición oral. Luego se les pidió que indicasen si ya utilizaban alguna de esas estrategias y también que pensasen en cuáles podrían ir incorporando para mejorar su discurso oral.</p> <p>A continuación, la docente, apoyándose en un documento ppt que luego le facilitó a los alumnos, realizó una exposición oral centrada en varios tipos de estrategias para preparar un monólogo sostenido.</p> <p>En la última parte de la clase, los alumnos visualizaron el cortometraje "Lo que tú quieras oír" (de Guillermo Zapata, 2005) y para ello se practicaron de forma controlada algunas de las estrategias que habían sido introducidas en sesiones anteriores para la comprensión audiovisual (identificar los objetivos de la actividad, realizar una visualización extensiva y otra intensiva para localizar información). Se reflexionó sobre algunos aspectos lingüísticos del corto y algunas expresiones coloquiales. A continuación se llamó la atención sobre la tarea final que los alumnos tendrían que desarrollar en las próximas semanas relacionada con la unidad didáctica que se estaba trabajando:</p> |

| | |
|------------------|---|
| | <p>trabajando en parejas, debían cambiar el guion del corto a partir de un momento concreto, grabar la nueva versión en Audacity y luego crear una animación en el programa Voky. Como punto final, los alumnos participarán en un foro comentado sus trabajos finales. A través de esta tarea final los alumnos podrán utilizar algunos recursos para monitorizar su expresión oral: grabarse en un programa de audio y luego compartir el enlace del Voky con sus compañeros, a través de lo cual podrán hacer auto y hetero-evaluación de los trabajos realizados.</p> <p>Los alumnos manifestaron interés durante la presentación oral y también participaron animadamente en las tareas de la nueva unidad didáctica. Sin embargo, he tenido que seleccionar algunas de las actividades que tenía previsto realizar porque era un programa demasiado ambicioso para la sesión de hoy y porque el entrenamiento estratégico no debe ocupar la totalidad del tiempo de la sesión.</p> <p>Así pues, quedan dos actividades por hacer: la visualización de un vídeo en la que se trabajan algunas estrategias afectivas (como controlar el miedo a hablar en público) y un cuestionario de autoevaluación sobre la competencia estratégica (basado en S. Fernández).</p> <p>Por último, se les pidió a los alumnos que estaban realizando el diario de aprendizaje que incluyesen una entrada sobre esta sesión.</p> |
| 18ª- 30/IV/12 | Realizamos el primer examen de evaluación continua. Los alumnos dijeron que era "accesible". |
| 19ª 4/V/12 | <p>En esta sesión los alumnos continúan realizando el trabajo propuesto en la penúltima sesión: después de realizar la comprensión audiovisual del cortometraje “Lo que tú quieras oír”, los alumnos, en parejas, deben modificar el guión a partir de un cierto momento (tienen que dejar un mensaje en un contestador automático). Luego lo grabarán en el Audacity y harán una animación del mismo a través del programa Voky. Como paso final, los alumnos dejarán el enlace de su Voky en el foro de la plataforma y harán comentarios sobre su proceso de realización y resultados finales y referirán también algún trabajo de sus compañeros.</p> <p>Se siguen practicando, por lo tanto, las estrategias iniciadas en la sesión anterior y aplicadas a la tarea que los alumnos realizan en este momento.</p> <p>En esta sesión se explicó también a los alumnos que tendrían que realizar otro trabajo de expresión oral y que las presentaciones se calendarizarían en las últimas sesiones del semestre, en el mes de junio. Las presentaciones también se grabarían en vídeo y en audio. El modelo</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>de trabajo que tendrían que presentar sería un poco más extenso en relación al anterior (con una duración máxima de 7 minutos), consistiría en realizar un pequeño taller sobre un tema en que los alumnos sean especialistas. Se darán algunos ejemplos de los talleres que los alumnos presentaron el año anterior y se estipulará una fecha para que los alumnos piensen en el tema que presentarán y en la fecha que escogerán para la presentación.</p> |
| 20ª- 7/V/12 | <p>Algunos de los objetivos de esta sesión estaban dedicados a que los alumnos se familiarizasen con la tipología textual de cartas formales. Así pues, en relación con la tarea que se perseguía, se trabajaron los siguientes contenidos: lingüísticos (ortografía, acentuación, gramaticales como el futuro y el condicional simple regular e irregular, marcadores de tiempos de pasado, etc); funcionales: expresar causa, efecto y finalidad.</p> <p>Por otro lado, los alumnos tuvieron la oportunidad de sistematizar algunas de las estrategias vistas para desarrollar la comprensión auditiva (intensiva y extensiva) a partir de algunas de las actividades del manual (<i>Vía Rápida</i>, 2011: 170), ejemplo de esas estrategias serían metacognitivas y cognitivas).</p> |
| 21ª- 11/V/2012 | <p>En esta sesión se entregaron corregidos los primeros exámenes de la evaluación continua, con la intención de que los alumnos reflexionasen sobre los resultados, identificasen los errores que habían cometido, los anotasen y entendiesen las correcciones hechas y, por último, hiciesen propuestas de mejora. En definitiva, que ellos mismos también se auto-evaluasen.</p> <p>La fecha de entrega de los telediarios era hoy, pero la mayoría de los alumnos no había acabado el trabajo, por eso se pospuso la entrega y visualización de los trabajos para la siguiente sesión. En este sentido, el hecho de que los alumnos alojen los vídeos en el dropbox facilitará su visualización para todos los miembros del grupo y para la docente.</p> <p>Por otro lado, algunos de los alumnos siguen enviando sus entradas al diario de aprendizaje creado en la plataforma. Ya se han leído interesantes comentarios en los que los alumnos reflexionan sobre la metodología utilizada, perciben los objetivos del entrenamiento estratégico y se proponen usar esas estrategias no sólo en las clases de español, sino de otras asignaturas.</p> |
| 22ª 21/V/12 | <p>Esta sesión, siguiendo el manual de clase (<i>Vía Rápida</i>, p. 162, 209-210), tenía como objetivos, por un lado, reflexionar sobre temas socioculturales como la inmigración y las políticas de diversos países;</p> |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | | <p>comprender textos creativos sobre las fronteras y sobre la aceptación de los extranjeros; en relación a los contenidos lingüísticos, pretendía repasar las reglas de acentuación para mejorar la expresión escrita y repasar una cuestión gramatical: el uso de la conjunción temporal “cuando” + subjuntivo con valor de futuro.</p> <p>En la segunda parte de la clase, a través de la explotación de la canción de Albert Plá "En los dedos de mis pies", se practicaron estrategias aplicadas a la destreza de comprensión auditiva y posteriormente, al analizar la letra, se introdujo la estrategia de la <i>definición</i>, decir lo mismo con otras palabras, lo cual constituye una estrategia compensatoria aplicada a las destrezas de producción oral o escrita.</p> |
| 23 ^a 28/V/12 | - | <p>En relación al entrenamiento se sigue trabajando en esta sesión la estrategia compensatoria de hacer una definición, un circunloquio o explicar con otras palabras sin llegar a referir explícitamente el término en cuestión (visto por primera vez en la sesión anterior). Para ampliar esta estrategia la docente les propone a los alumnos que en la próxima sesión traigan a clase un objeto personal que los caracterice y que, sin mostrarlo, solo a través de la definición, el resto del grupo adivine de qué se trata. Para ilustrar mejor en qué consiste el juego, la docente habla de su objeto personal hasta que los alumnos adivinan cuál es. A continuación la docente se lo muestra para comprobar si habían acertado. Se reflexionó también sobre los usos que se le puede dar a esta estrategia, en el medio de una conversación, cuando nos olvidamos del término que queremos decir, en una presentación oral, etc. Creemos que esta actividad, además de la práctica lingüística (funcional, léxica, gramatical, etc) de saber explicar de qué está hecho un objeto y para qué sirve, también refuerza la conexión entre todos los miembros del grupo, pues hablan y comparten aspectos de su vida privada.</p> |
| 24 ^a - 1/VI/2012 | | <p>Esta aula fue observada de nuevo por la docente Paula Vilas Eiroa, de esta forma se siguió familiarizando con el grupo, su progresión y la integración del entrenamiento estratégico.</p> <p>En relación al procedimiento llevado a cabo, primero se pidió a los alumnos que viesen un vídeo sobre un programa de TVE, "El hormiguero", en el cual se reflexionaba sobre el error en la expresión oral y donde también se daban trucos para relajarse antes de hablar en público (estrategias afectivas). Los alumnos se mostraron receptivos, sobre todo viendo los errores que cometían personajes conocidos en sus</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>intervenciones públicas. Les sirvió, según dijeron, para darse cuenta de que todo el mundo comete errores, incluso las personas famosas. Además, los trucos de relajación que se daban en el programa también fueron acogidos con interés por parte de los alumnos.</p> <p>A continuación los alumnos presentaron su <i>objeto desconocido</i> (actividad individual de oralidad en la cual se practicaba la estrategia compensatoria de la definición, circunloquio o paráfrasis). Hubo algunos alumnos que hicieron elaboradas presentaciones y mantuvieron la curiosidad del grupo hasta el final. Otros, por el contrario, desvelaron casi de inmediato de qué objeto se trataba. Haciendo balance, me parece que esta tarea es bastante productiva en varios campos: ayuda a que el grupo se conozca y cohesione y también es un buen ejercicio de práctica oral.</p> <p>En la última parte de la clase, los alumnos trabajaron con una ficha elaborada por la docente en la que se describen cuáles son las principales dificultades de pronunciación en español para un estudiante lusófono; los alumnos reflexionaron sobre el modo y punto de articulación de algunos sonidos y consultaron una página web en la que podían ver la realización de los sonidos del español y sus variantes dialectales. Además, en la ficha se proponían ejercicios con varias frases y trabalenguas para que los alumnos sistematizasen la pronunciación de los más difíciles (estrategias cognitivas de práctica de la lengua). Tal como realizamos este ejercicio en la sesión de hoy resultó bien, pero al final me pareció demasiado guiado por el profesor. De hecho en la clase siguiente con otro grupo, esta misma actividad la hicimos de forma diferente, dejando que los alumnos buscasen en el enlace de internet los sonidos más problemáticos y luego consultasen el listado que yo les había dado.</p> |
| 25ª- 4/VI/12 | Se realiza el segundo examen escrito del semestre. |
| 26ª 8/VI/2012 | <p>La sesión fue observada por la docente Paula Vilas Eiroa. Los objetivos de esta sesión pretendían, en primer lugar, que los alumnos se familiarizasen con las herramientas de evaluación de oralidad utilizados por la docente; que los alumnos reflexionasen sobre los criterios que intervienen en la evaluación de esta destreza y que tuviesen presentes los errores más frecuentes de los alumnos lusófonos en el nivel intermedio de ELE.</p> <p>En relación al procedimiento seguido en la sesión, en primer lugar se visualizaron los segundos trabajos de oralidad del semestre: los telediaros. A continuación los estudiantes, haciendo una puesta en</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>común, reflexionaron sobre el proceso de elaboración, los resultados y el impacto del trabajo en su producción oral.</p> <p>En la segunda parte de la clase, continuamos trabajando con la ficha de fonética y pronunciación, iniciada en la sesión anterior. Hicimos un breve resumen de lo visto en la última sesión: objetivos de aprendizaje para el nivel B1 según el MCER (2001), repaso de los errores más frecuentes en pronunciación, visita a la página de la Univ. de Iowa. Después describimos una parrilla de evaluación de la oralidad de elaboración propia (adaptada de un modelo de observación de los examinadores DELE para el nivel B2). Los cinco criterios de que consta la parrilla son: 1. pronunciación y acento; 2. corrección léxica; 3. corrección gramatical; 4. adecuación a la tarea y al registro; 5. fluidez y cohesión. Cada uno de los cinco ítems mencionados consta a su vez de cuatro subniveles, con descriptores que indican lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer según la gradación.</p> <p>En la tercera parte de la clase los alumnos evaluaron una muestra de oralidad en español procedente de un famoso jugador de fútbol portugués, Cristiano Ronaldo. Para ello utilizaron la parrilla de observación que habían analizado previamente. Por último, una vez que los alumnos se hubieron familiarizado con esta herramienta, hicieron una puesta en común con las notas que le habían atribuido al jugador y reflexionaron sobre algún descriptor de la parrilla.</p> <p>En la última parte de la clase, dos alumnos se ofrecieron voluntarios para que el resto del grupo evaluase una muestra de su oralidad. Escogimos a dos que poseían un nivel de competencia diferente para que los alumnos apreciaran los contrastes.</p> <p>Creo que esta sesión ha sido muy productiva para que los alumnos se den cuenta de los elementos que intervienen en la evaluación de la producción oral y eso les ayude a identificar mejor los objetivos que tienen que alcanzar. Además, reflexionaron sobre los principales errores que se cometen en la pronunciación y algunos de ellos se vieron identificados, lo cual es interesante para que comiencen a corregirse. La actividad de evaluar a Cristiano Ronaldo les resultó motivadora. Al principio tenían la tendencia de darle una nota muy baja, pero poco a poco se habituaron a justificar su decisión en atención a los descriptores de las escalas, lo cual resultó en una nota bastante homogénea por parte del grupo.</p> <p>La parte en la que evalúan la producción oral de dos compañeros,</p> |
|--|--|

| | |
|--------------|--|
| | <p>después de practicar la evaluación y reflexionar sobre los principales aspectos o dificultades para un lusófono, creo que también habrá sido productiva para ellos y les habrá servido para que preparen mejor su próximo trabajo.</p> |
| 27ª 11/VI/12 | <p>Los alumnos empiezan a presentar sus talleres del <i>Banco del tiempo</i> y estos son grabados en vídeo.</p> <p>Por otro lado, se aplica el cuestionario sobre el impacto del entrenamiento estratégico, el cual nos proporcionará información relevante sobre la perspectiva del alumnado en relación a la pertinencia de las acciones implementadas a lo largo del semestre.</p> |
| 28ª 15/VI/12 | <p>Realización del segundo cuestionario sobre la competencia estratégica de los alumnos después de haber realizado el entrenamiento. Se continúa recogiendo muestras orales de los alumnos a través de su grabación en vídeo.</p> |
| 29ª 18/VI/12 | <p>Última sesión de clases del semestre y de presentaciones orales.</p> |



| <p align="center">DIARIO DEL PROFESOR 2ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 1º SEMESTRE (2012-13) LÍNGUA II.3-ESPANHOL B1</p> | |
|--|--|
| FECHA | ENTRADA DE DIARIO |
| 1ª - 24/IX/2012 | Esta sesión estuvo dedicada a la presentación de la asignatura, programa, metodología, evaluación, manuales recomendados, lecturas obligatorias, asistencia y pusimos las fechas de los dos exámenes escritos del semestre. |
| 2ª- 26/IX/2012 | En esta segunda sesión, dado que todavía no nos han atribuido laboratorio de lenguas, hemos propuesto otra actividad para que los alumnos se conozcan mejor como grupo. Han tenido que escribir una composición sobre ellos mismos, pero introduciendo una mentira que sus compañeros tendrían que adivinar. Esta tarea servirá también para recoger una muestra de lengua escrita y hacer un diagnóstico de necesidades en expresión escrita. |
| 3ª- 1/X/2012 | Hemos leído un fragmento del libro “Sin Noticias de Gurb” de Eduardo Mendoza y como actividad final los alumnos han transformado el fragmento de estilo indirecto en estilo directo. Esta sesión les ha servido a los alumnos, primero para conocer a Eduardo Mendoza, un prestigioso escritor representante de la cultura española, a través de un fragmento de una de sus más conocidas obras literarias. Además, después de realizar este ejercicio de comprensión lectora, los alumnos han podido reflexionar sobre algunos contenidos lingüísticos (ortografía, gramática y pragmática) desde un punto de vista contrastivo: han identificado algunas de las diferencias existentes entre las formas de tratamiento en portugués y en español, han visto la diferencia de uso de los signos de interrogación y exclamación o el de proceso de pronominalización como “se lo”. |

4ª- 3/X/2012

Esta sesión tenía tres objetivos:

1. Por un lado, que los alumnos reflexionasen sobre los **recursos** disponibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de internet (**estrategia compensatoria**).

Para ello, los alumnos cubrieron un pequeño *cuestionario* “sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. El cuestionario planteaba 10 preguntas a las cuales los alumnos debían responder siguiendo una respuesta escalar (en la que 1 equivalía a “nunca”, 2 a “a veces”, 3 a “frecuentemente” y 4 a “siempre”).

Fragmento del cuestionario:

“Reflexiona sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lee el siguiente cuestionario y señala las actividades que sueles realizar con la finalidad de aprender de forma autónoma la lengua española.

| Puntúa las siguientes propuestas entre: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre). | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| a. Consulto la prensa española | | | | |
| b. Utilizo diccionarios online | | | | |
| c. Visito páginas de cultura española (...) | | | | |

2. La segunda parte del documento anterior, perseguía otro de los objetivos de la sesión: que los alumnos conociesen algunos recursos *on line* que en el documento aparecen organizados según el siguiente índice temático:

- Recursos sobre la lengua española
- Fonética
- Diccionarios y obras de consulta
- Recursos sobre libros y literatura
- Medios de comunicación en Internet
- Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts

3. Por último, esta actividad también ayudó en la preparación de la primera presentación oral de la evaluación continua. En esta clase, después de visitar varios enlaces, debían seleccionar uno de ellos y luego describir sus

| | |
|------------|--|
| | <p>contenidos y utilidades ante la clase, con una duración máxima de tres minutos.</p> <p>Así pues, la presentación de la página web serviría para recoger muestras de lengua oral y realizar un análisis de necesidades. Las presentaciones orales se han organizado en tres sesiones diferentes para que estas no ocupen la totalidad de las clases y resulten demasiado pesadas para los alumnos. La labor de mediador del docente es importante para orientarlos en la selección de páginas relevantes y diversificadas.</p> <p>Resultados del cuestionario:</p> <p>Los resultados del cuestionario anterior nos muestran varias conclusiones: en primer lugar, que de los 21 alumnos que participaron, ninguno de ellos utiliza de forma sistemática los recursos de internet para el estudio de lenguas extranjeras, por el contrario, la mayoría de los alumnos se agrupan en el apartado de que “nunca” lo utilizan; en segundo lugar, los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos los utilizan solamente “a veces” y, en tercer lugar, un pequeño grupo los utiliza “frecuentemente”. Estos resultados son llamativos, pues lo que sería esperable de los llamados “nativos digitales” es que recurriesen a las nuevas tecnologías con mayor frecuencia, desarrollando así estrategias compensatorias en este ámbito para encontrar ayuda, buscar recursos, etc. Por lo tanto, esperamos que al realizar la primera actividad de oralidad de evaluación continua esta les sirva también para conocer y dar a conocer el acervo de la web.</p> |
| 5ª- 8/X/12 | <p>La clase estuvo dedicada a corregir una carta formal en la que los alumnos habían trabajado este tipo de texto. Por otro lado, hicimos alguna referencia al uso de diferentes perífrasis en español y portugués para referir una acción durativa. Hemos continuado con el material de <i>Aula Internacional 3</i>.</p> |

| | |
|---------------|---|
| 6ª- 10/X/2012 | <p>Para concluir el primer ciclo de la investigación, hemos realizado el primer cuestionario general, en el cual se recogen una serie de datos relevantes para nuestra investigación con el objetivo de trazar el perfil del grupo meta: sus motivaciones, objetivos y necesidades. Creemos que el propio hecho de reflexionar sobre su aprendizaje contribuye para desarrollar su metacognición.</p> <p>2ª fase del estudio: cambio en la programación de la tarea intermedia de oralidad.</p> <p>En esta sesión hemos empezado a trabajar la tipología textual del lenguaje periodístico, una unidad didáctica en cuya tarea final los años anteriores los alumnos realizaban su propio telediario en vídeo. El telediario constituía la segunda muestra de lengua oral de evaluación. Sin embargo, en la segunda fase de este estudio experimental, buscando una mayor coherencia entre las muestras de lengua recogidas, hemos pensado que el formato del telediario no se adecuaba estrictamente a la variable de oralidad que estamos trabajando (monólogo sostenido), pues muchas veces el monólogo se combinaba con la interacción. Por lo tanto vamos a proponer otro trabajo para recoger la segunda muestra de oralidad del semestre que se ciña a la tipología objeto de estudio: una presentación oral sobre un libro, una película, etc.</p> |
| 7ª- 15/X/2012 | <p>Gran parte de la clase ha estado dedicada a la primera sesión de presentaciones orales sobre los recursos web (que fueron grabadas en audio, ver anexo digital). Cuando concluimos, los alumnos dijeron que gracias a esta tarea habían aprendido contenidos útiles a través de la web y que esta actividad constituía un buen entrenamiento para alcanzar sus objetivos a final de curso. Los alumnos realizaron también una reflexión espontánea en la clase sobre cómo les había salido la presentación. A continuación referimos algunos de los comentarios que hemos anotado a modo de <i>autoevaluación</i> de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Tengo que mejorar la pronunciación, el seseo”; - “Fue terrible, mi pronunciación es muy mala, no soy capaz de pronunciar la “rr” y la “z””; - “He excedido el tiempo, he practicado de forma distinta”; - “Me ha salido bien, aunque en casa me salga mejor porque aquí me pongo nerviosa y me olvido de algunas partes”; - “Podría haber salido mejor, me pongo nerviosa y me olvido de las palabras”; |

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - “Me pongo nerviosa, tengo poco vocabulario, antes hablaba mejor, aún tengo que mejorar”; - “Tengo que mejorar la pronunciación, el vocabulario, la fluidez y el control de los nervios”; - “Debo controlar los nervios, siento que no domino la lengua, tengo que trabajar la pronunciación y la fluidez”; - Tenemos que mejorar la pronunciación, la fluidez y oír más la lengua”. <p>A su vez, algunos alumnos hablaron de cómo les había salido a sus compañeros, a modo de <i>heteroevaluación</i> y volvieron a incidir en algunos de los aspectos mencionados anteriormente: se presentaron algo nerviosos, su expresión oral estaba “algo oxidada”, tuvieron errores normales, poseen un dominio de la lengua que se corresponde con el nivel exigido, aunque la pronunciación no fuese mala, esperan mejorarla a lo largo del curso. Además, consideraron los contenidos aprendidos como útiles.</p> <p>Podemos resumir diciendo que los estudiantes identificaron problemas relacionados con la expresión oral que intentaremos ir resolviendo a lo largo del semestre: controlar los nervios, corregir la pronunciación, mejorar la gestión del tiempo, ampliar el vocabulario, trabajar la memoria y la fluidez. Por otro lado, los alumnos también manifestaron que podían mejorar la fase de preparación (es decir, el uso de estrategias antes de la exposición oral).</p> <p>Así pues, estas reflexiones nos han proporcionado también información para saber en qué aspectos deberíamos incidir en una programación de estrategias que pretende dar respuestas a la necesidades detectadas: estrategias afectivas para controlar el estado de nervios, estrategias de memorización, estrategias de metacognición para mejorar las fases por las que pasa la preparación del discurso en la variante de monólogo y estrategias cognitivas y compensatorias para practicar con la lengua aspectos de articulación, fluidez, etc.</p> |
| 8ª- 17/X/2012 | <p>Esta clase estuvo de nuevo dedicada en la primera parte a las presentaciones orales (que fueron grabadas en audio) y, la segunda parte, a la tipología textual del lenguaje periodístico.</p> <p>Los alumnos que participaron en esta segunda sesión de presentaciones orales realizaron también una reflexión, a modo de <i>autoevaluación</i>, sobre el resultado de las mismas. Volvieron a mencionar aspectos aparecidos en la sesión anterior:</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - errores en la pronunciación (como por ejemplo, decir esemplo* en vez de “ejemplo”, mejorar la pronunciación de la “erre”); - asumieron que habían hablado más rápido de lo normal, sintieron la presión del tiempo, lo cual les hizo cometer más errores; - les pareció que tenían que entrenar más y mencionaron procedimientos como oír a otras personas, escuchar música, utilizando las páginas de internet mostradas en clase para trabajar de forma independiente, viendo películas en español, paliar la falta de léxico leyendo más; - otros afirmaron que necesitaban estudiar más gramática, léxico, controlar el nerviosismo y practicar más en las clases de lengua; - acusaron también olvido de partes de la presentación a causa de los nervios; - apuntaron como técnica practicar frente al espejo; <p>Entre los alumnos se encuentra una estudiante que asistió el semestre anterior a la primera fase del entrenamiento estratégico (pues estaba cursando la otra asignatura en que se realizó). Esta alumna afirmó que después del semestre anterior no sentía tanta presión al realizar la presentación oral, que sentía mayor confianza en sí misma, aunque necesitaba practicar más y aprender a relajarse antes de la presentación.</p> <p>A semejanza de la sesión anterior, los alumnos refirieron carencias a nivel fonético-fonológico (incidiendo en la pronunciación de la “rr” y de palabras en las que notan la interferencia con el portugués); señalaron que deberían reforzar contenidos gramaticales y léxicos y sobre todo controlar, de nuevo, el estado de nervios para no olvidarse de nada o mantener un ritmo adecuado. Por último, algunos de ellos hicieron referencia a algunas técnicas para mejorar sus presentaciones como practicar ante el espejo, en la clase o relajarse.</p> <p>Como punto final de la sesión realizamos un ejercicio en el manual de clase, <i>Aula Internacional</i> (p. 22) que pretendía incentivar una reflexión en los alumnos sobre qué implica ser un buen estudiante (práctica de estrategias de aprendizaje metacognitivas).</p> |
|--|---|

| | |
|---------------|--|
| 9ª- 22/X/2012 | <p>En esta sesión se le propuso a los alumnos participar de forma voluntaria en la realización de un diario de aprendizaje. Con el objetivo de que los alumnos reflexionasen primero sobre el tipo de tarea que encierra la elaboración de un diario, se les facilitó un documento basado en una actividad del manual <i>Procesos y Recursos</i> (1999), en el que podían encontrar algunas ayudas útiles como modelos de diarios, opiniones de expertos lingüistas sobre este tema y aspectos que podrían incluir en sus diarios, para que no todos fuesen iguales. Se ofrecieron voluntarios 8 alumnos. Se les indicó que como número obligatorio de entradas deberían introducir en la plataforma 8 textos con sus respectivas reflexiones sobre su proceso de aprendizaje. En esta segunda edición se hizo una alteración en relación al estudio anterior (2011-12): en la edición anterior se concedió relativa libertad a los alumnos sobre los aspectos de reflexión que deberían tratar (el proceso de aprendizaje), sin embargo, en la segunda edición, las pautas fueron más explícitas y, por consiguiente, los participantes tuvieron que escribir 4 entradas obligatorias y 4 libres, las obligatorias deberían recoger reflexiones sobre <i>el antes</i> y <i>el después</i> de las dos últimas presentaciones orales del semestre.</p> <p>Con esta precisas instrucciones pretendíamos que las entradas obligatorias contribuyesen de una forma más eficaz a recoger datos más concretos sobre el entrenamiento estratégico, concretamente para saber qué tipo de estrategias utilizaron los estudiantes en la preparación y en la fase posterior de sus presentaciones orales.</p> <p>Como en la edición anterior, los alumnos recibieron una gratificación cuantitativa por cada una de las entradas enviadas correctamente a la plataforma virtual y adecuadas a la tarea, en este caso cada entrada valía también 0,2 puntos sobre su nota final (las 8 entradas contaban 1,6 puntos).</p> <p>Al final de la sesión se dedicó algún tiempo a repasar el funcionamiento de la plataforma virtual Blackboard, revisión de instrucciones, modo de realizar las entradas, forma de leer el feedback de la docente, etc. Se les recomendó a los alumnos que en casa continuasen familiarizándose con esta herramienta de la plataforma.</p> |
|---------------|--|

| | |
|----------------|--|
| 10ª- 24/X/2012 | <p>Esta clase estuvo dedicada en su totalidad a que los estudiantes realizasen la Prueba CAES (Corpus de Aprendices de Español), se trata de un proyecto, diseñado y desarrollado por la Universidad de Santiago de Compostela y el Instituto Cervantes, y que tiene como principal objetivo completar la recogida de producción escrita de alumnos de español como lengua extranjera pertenecientes a distintos niveles de competencia lingüística (niveles A1, A2, B1, B2 y C1). En este caso los alumnos tenían que elaborar tres textos de tipologías diferentes (carta formal, informal, descripción) y correspondientes al nivel anterior de lengua superado (A2 según el MCER, 2001). Los resultados de estas pruebas fueron corregidos por la profesora y también sirvieron para que la docente realizase a su vez un análisis de necesidades complementario de la expresión escrita.</p> |
| 11ª- 29/X/2012 | <p>En la primera parte de la clase los alumnos realizaron el primer cuestionario de competencia estratégica (SILL de Oxford, 1990), y a continuación manifestaron su interés en conocer los resultados del mismo. Como en la primera fase del estudio (2011-12), los resultados generales muestran un nivel de competencia intermedio para la generalidad de la clase.</p> <p>A continuación se les entregó a los alumnos las primera composiciones corregidas para que analizasen los aspectos positivos y los que deberían corregir en su expresión escrita.</p> |

| | |
|----------------|---|
| 12ª- 31/X/2012 | <p>En esta sesión los alumnos tuvieron acceso a las grabaciones de sus primeras muestras de oralidad a través de la plataforma Dropbox. En un primer momento, las escucharon sin hacer referencia a ningún criterio de evaluación. A continuación, la docente les presentó a los estudiantes una parrilla de evaluación de la expresión oral para el nivel de referencia (B1 según el MCER, 2001), en su variante de monólogo sostenido, la cual estaba estructurada en cinco partes según diferentes criterios (...).</p> <p>Cada uno de estos ítems se subdivide en otros cuatro apartados, a través de cuyos descriptores se pretenden identificar los diferentes estadios de competencia de la expresión oral graduados de mayor a menor (del 4 al 1). Así pues, el segundo ejercicio que realizan los alumnos es familiarizarse con la parrilla de evaluación de la expresión oral y más tarde realizar su autoevaluación, ahora ya con criterios fijados, con el objetivo de que ese proceso de evaluación sea más fiable y válido. En esta actividad están implícitas estrategias de metacognición, pues los alumnos reflexionan sobre los resultados de su primera producción y al mismo tiempo conocen los instrumentos que servirán para evaluar sus siguientes pruebas. Eso les ayudará a identificar los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar en esta asignatura en relación a esta destreza.</p> <p>Los estudiantes manifestaron que tenían dificultades en utilizar la parrilla de observación, pues no siempre identificaban claramente la etiología de los errores cometidos (concretamente al campo al que pertenecían, gramatical, léxico, etc). Por ello, en la primera autoevaluación de su producción, los alumnos tienden a ser poco precisos en los aspectos a corregir.</p> |
| 13ª- 5/XI/2012 | <p>Esta clase contó con una sesión de pre-observación, observación y pos-observación a cargo de la profesora Paula Vilas Eiroa. Desarrollar este trabajo colaborativo con la docente resultó muy provechoso pues, por ejemplo, en la fase de pre-observación me ayudó a tomar decisiones relacionadas con la programación (me hizo ver que debería dosificar la información presentada en el aula para ser más eficaz y evitar que el documento presentado sobre exposición oral resultase muy pesado); me ayudó a reforzar la coherencia de los contenidos programáticos relacionados con el entrenamiento estratégico (que se basan primero en la producción, luego en el análisis y por último en la reformulación); y a raíz de esta sesión se enfatizó la necesidad de que los alumnos trabajasen de forma activa e inductiva, complementando la información presentada por la docente.</p> |

| | |
|---------------|--|
| | <p>La secuencia de esta sesión se estructuró en las siguientes partes: primero se contextualizó el tema haciendo referencia al ejercicio de <i>autoevaluación</i> de la expresión oral de la sesión anterior. A continuación, se presentaron de forma explícita algunas de las estrategias que se pueden seguir en las diferentes fases de elaboración de una presentación oral: preparación, producción, reflexión y reformulación (todo ello basado en un documento de elaboración propia. Como hemos dicho, para no sobrecargar a los alumnos, solo se presentó una parte del documento.</p> <p>En el segundo tramo de la clase, los alumnos realizaron un ejercicio de heteroevaluación de la expresión oral basándose igualmente en la parrilla de evaluación presentada en la clase anterior. Para ello se pidió un voluntario entre los estudiantes que se prestase a que su producción fuese analizada y evaluada por el resto de los estudiantes. En una primera audición los alumnos intentaron identificar los errores que aparecían en la muestra de su compañera (según el léxico, la gramática, etc). En una segunda audición, se les pidió que se fijasen en otros parámetros como el ritmo narrativo, las estrategias de comunicación utilizadas, el estado emocional del participante y el uso de marcadores discursivos para dar cohesión al discurso. Después de dos audiciones, los alumnos propusieron una nota cuantitativa para la producción evaluada y, sorprendentemente, coincidieron casi por completo con las notas dadas por las docentes (incluyendo la observadora), lo cual, por un lado, demuestra la eficacia de este instrumento de evaluación y, por el otro, la comprensión por parte de los alumnos de cómo funcionan los criterios de corrección y los objetivos que se pretenden conseguir.</p> <p>En último lugar, se presentaron los errores cometidos como fuente de información para ir superándolos en la siguiente fase de evaluación, teniendo en cuenta el carácter cíclico del aprendizaje.</p> <p>Como trabajo para la próxima clase de laboratorio y para que los alumnos sistematizasen los pasos de la preparación de una forma más activa e individual, se les pidió que buscasen en internet modelos de presentación oral en cualquiera de las siguientes lenguas: inglés, portugués y español y las presentasen al resto de la clase.</p> |
| 14ª-7/XI/2012 | <p>Esta sesión también fue observada por la profesora Paula Vilas Eiroa. Primero se realizó la calendarización del segundo trabajo de oralidad del semestre y luego se definió el tipo de tarea que tendrían que desarrollar: hablar sobre un libro, una película, una obra de arte, una obra de teatro, un espectáculo, etc. Algo que hubiesen visto o leído y les hubiese llamado la atención. La duración de su intervención, un poco mayor que la anterior,</p> |

| | |
|-----------------|--|
| | <p>sería de cinco minutos.</p> <p>A continuación la docente les presentó a los alumnos el análisis de interlengua realizado a partir de las muestras orales recogidas en la primera presentación oral. De forma resumida se enumeraron los aspectos positivos y negativos presentes en las grabaciones, como algunas características de fonética (como el “seseo” y el “ceceo”), aspectos gramaticales y léxicos que deberían ir corrigiendo de cara a las siguientes tareas.</p> <p>En coherencia con lo anterior, la docente creó una secuencia didáctica que pretendía que los alumnos conociesen y comprendiesen los objetivos de aprendizaje que el MCER (2001) estipula para su nivel en relación a la expresión oral.</p> <p>Además, desde un punto de vista contrastivo, se hizo una enumeración de cuáles son las principales dificultades de los alumnos lusófonos de español, sobre todo en un nivel intermedio, coincidente con el del grupo meta. A continuación se presentó la página de “Fonética: los sonidos del español”, de la universidad de Iowa (EEUU), que podría ayudar a los alumnos a identificar y aislar un sonido en concreto, escuchar su pronunciación según diferentes variantes dialectales y ver su punto y modo de articulación http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html. Como tercer paso, la docente incluyó en la secuencia didáctica trabalenguas y juegos de palabras para que los alumnos practicasen de forma lúdica los sonidos con los que mostraban tener más dificultades.</p> <p>Después de realizar esta práctica directa con la lengua (y trabajar, por lo tanto, estrategias cognitivas), en la última parte de la clase se sistematizaron algunas estrategias metacognitivas relacionadas con la evaluación de la oralidad. Así pues, los alumnos volvieron a utilizar la parrilla de observación de la oralidad con la que habían trabajado en la sesión anterior, pero en esta clase fue utilizada para “evaluar” a un personaje famoso a través de una entrevista en vídeo (un hablante lusófono que reside en España desde hace algunos años, Cristiano Ronaldo), y se pretendía que los alumnos identificasen algunas de las características de su interlengua y luego hiciesen una heteroevaluación. Los alumnos se mostraron motivados ante la actividad y la realizaron de forma satisfactoria, dando pie a que se produjese, desde mi punto de vista, un aprendizaje significativo.</p> |
| 15ª- 12/XI/2012 | Los alumnos realizan el primer examen escrito del semestre. |

| | |
|-----------------|--|
| 16ª- 14/XI/2012 | <p>Al principio de esta sesión se hizo una recapitulación de las recomendaciones hechas en la clase anterior para preparar una presentación oral y se continuó su explicación. Se hizo referencia explícita a varias estrategias.</p> <p>Para completar la presentación del input de una forma más práctica, se facilitaron a continuación dos documentos en vídeo seleccionados por la docente. En el primero se pretendía que los alumnos volvieran a reflexionar sobre los pasos necesarios para realizar una presentación oral (http://www.youtube.com/watch?v=JMzBKw9tP1Q&feature=related).</p> <p>Debemos señalar que la explotación didáctica de este video siguió un procedimiento diferente al del semestre anterior, ya que se les pidió a los alumnos que se fijasen exclusivamente en el contenido del vídeo (sin hacer referencia a la destreza de comprensión audiovisual implicada, como en la primera fase del estudio). El motivo fue evitar la dispersión, simplificar la explotación de la actividad, centrarse simplemente en el contenido del vídeo (que era el principal objetivo) y practicar estrategias directas para realizar una presentación oral.</p> <p>En segundo lugar, se visualizó otro vídeo en el que se mostraban de forma motivadora algunas estrategias afectivas para controlar el nerviosismo al hablar en público (el vídeo procedía del programa de TVE “El Hormiguero”, en el Canal Cuatro: http://www.youtube.com/watch?v=0KV3 W2zQII&feature=related). Al final se les pidió a los alumnos que hiciesen un breve comentario sobre los vídeos vistos y su utilidad.</p> <p>En último lugar, esta fase del entrenamiento estratégico se complementa con una actividad de extensión que los alumnos habían preparado a pedido de la docente. Se muestran los vídeos seleccionados por los alumnos en internet para realizar con éxito una presentación oral. Esta actividad (que se introdujo solamente en la segunda fase del estudio empírico), pretendía que los alumnos participasen más democrática y activamente en la búsqueda de soluciones para hacer una presentación oral. Algunos de los alumnos presentaron vídeos sobre temas generales o aspectos particulares de las exposiciones orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “¿Cómo hacer una presentación oral?” - “Diez fallos que se deben evitar en una presentación oral” - “Cómo presentar trabajos en clase” - “¿Qué gestos se deben hacer y no se deben hacer durante una presentación oral?” |
|-----------------|--|

| | |
|---------------|--|
| | <p>Podemos afirmar que esta secuencia didáctica resultó más productiva y significativa para los alumnos que la realizada en la primera fase del estudio empírico, pues al final surgió de forma espontánea una lluvia de ideas sobre los problemas de las presentaciones orales, la complejidad de hablar en público y se buscaron recursos de forma activa por parte de los alumnos para mejorar esos problemas. Además, se reflexionó sobre el significado de cometer errores durante el aprendizaje y llegamos a la conclusión de que eso forma parte natural del proceso de aprendizaje.</p> <p>De todas formas, a modo de autocrítica, puede que estas últimas sesiones condensasen demasiada información sobre el entrenamiento estratégico y eso resultase algo cansado para los alumnos.</p> |
| 17ª 19/XI/12 | No tuvimos clase porque la docente asistió al congreso de SEDLL. |
| 18ª- 30/XI/12 | No tuvimos clase porque la docente asistió al congreso de SEDLL. |



| | |
|-----------------|--|
| 19ª- 26/XI/2012 | <p>Después de haber realizado ejercicios basados en contenidos lingüísticos, la última parte de la clase estuvo dedicada a una actividad que consistía en que cada alumno describiese, sin decir el nombre, un objeto que los caracterizaba. En una de las sesiones anteriores la docente había presentado la actividad y había demostrado cómo se ponían en práctica las estrategias implícitas en ella, llevando un objeto personal a la clase y realizando su definición para que los alumnos la adivinasen. Con esta actividad los alumnos estaban practicando el género discursivo de la descripción, y las estrategias compensatorias de definición, circunloquio o la reformulación (cuando nos olvidamos del término en la lengua meta). De esta forma los alumnos continuaron su entrenamiento estratégico, primero siendo conscientes de las estrategias que existen para suplir un fallo en la comunicación y luego practicándolas.</p> <p>A partir de esta actividad se reflexionó también sobre la expresión oral de los alumnos y se concluyó, por un lado, que debíamos seguir reforzando algunos aspectos gramaticales y, por el otro, que esta actividad había despertado el interés de los alumnos.</p> <p>Por último, con intención de preparar los segundos trabajos de presentación oral del semestre, elaboramos entre todos, a modo de lluvia de ideas, un inventario del léxico relacionado con diferentes géneros (literario, filmico, programa televisivo, etc). Esta actividad les ayudó, por una parte, a seleccionar el tema de su presentación (en caso de que todavía no lo hubiesen hecho) y, por el otro, a identificar los recursos disponibles para llevarla a cabo. Estábamos pues prospectando el terreno, identificando posibles dificultades en la preparación de la actividad.</p> |
| 20ª- 28/XI/2012 | <p>Tiene lugar la primera sesión de las segundas presentaciones orales y su grabación en audio.</p> |

| | |
|-----------------|--|
| 21ª- 3/XII/2012 | <p>Se realiza la segunda sesión de presentación de trabajos orales y se graban en audio todas ellas.</p> <p>A modo de reflexión final los alumnos manifestaron algunos de sus sentimientos referidos al “durante y después” de la presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos de ellos se sintieron más nerviosos que la primera vez, incluso sintieron bloqueos (esto se explica porque el objetivo de la primera presentación oral era realizar un diagnóstico de necesidades, sin embargo en esta presentación ya estaban siendo evaluados). - Como aspecto positivo destacaron que la preparación sobre la estructura del discurso a seguir fue más evidente, pues se evitaron los saltos abruptos en el contenido y se hizo un buen desarrollo del mismo. - Se evidenció también la incorporación de algunas de las estrategias trabajadas en la clase; sin embargo, otros afirmaron que no habían hecho nada diferente, aunque habían tenido en cuenta las correcciones sobre la pronunciación. - Los alumnos que ya habían realizado la presentación en la sesión anterior señalaron que las presentaciones habían salido mejor que las de la fase de diagnóstico, que la estructura era más evidente y que los temas eran más interesantes, lo cual facilitaba también la fluidez en el tema. <p>Desde el punto de vista docente debemos destacar que esta segunda tarea nos parece más adecuada que la realizada en el semestre anterior (el vídeo del telediario), pues al ser prácticamente la misma modalidad es más fácil ver la evolución de los alumnos.</p> <p>A raíz de estas reflexiones, hemos reformulado nuestros objetivos para el siguiente ciclo de investigación-acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidar la confianza en el grupo (estrategias socio-afectivas); - Practicar estrategias para ayudar a controlar los nervios (estrategias afectivas); - Perfeccionar la pronunciación; - Sistematizar aspectos gramaticales; - Seguir trabajando aspectos de estructura y cohesión del discurso (uso de conjunciones); |
| 22ª 5/XII/12 | <p>En esta sesión describiremos el contenido de un cuestionario complementario sobre las estrategias puestas en práctica por los alumnos después de una actividad de lengua realizada en la clase, el procedimiento de</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>aplicación, el sistema de análisis y los resultados del mismo.</p> <p>Los 17 alumnos presentes en la sesión realizaron un pequeño cuestionario que respondía al siguiente título: “Reflexión sobre las estrategias utilizadas en la última presentación oral”. En las instrucciones dadas a los alumnos se les pedía lo siguiente: “Lee las siguientes afirmaciones y marca con una cruz qué estrategias de las recomendadas has puesto en práctica para hacer tu presentación oral”. El cuestionario estaba dividido en tres partes, en cada una de las cuales los alumnos debían indicar qué estrategias habían usado o iban a usar:</p> <p>A. Antes de la presentación;</p> <p>B. Durante la presentación, cuando han surgido problemas he recurrido a las siguientes estrategias;</p> <p>C. De las anteriores estrategias, ¿cuáles vas a poner en práctica la próxima vez?</p> <p>Los primeros dos grupos de preguntas consistían en respuestas cerradas, donde los estudiantes tenían que marcar simplemente si habían o no utilizado una determinada estrategia.</p> <p>El primer grupo estaba formado por 13 preguntas, el segundo por 20 y la pregunta C) era abierta y los alumnos debían enviarla a través del dropbox, aunque como era voluntario, al final ningún alumno envió sus comentarios a través del Dropbox, como se pidió. Después de que los alumnos cubriesen el cuestionario se hizo una puesta en común sobre sus reflexiones.</p> <p>Los resultados cuantitativos han sido los siguientes:</p> <p>En el grupo A), referido a las estrategias que los alumnos usaron <i>antes de la presentación oral</i>, podemos concluir que las más usadas fueron las siguientes (usadas por la totalidad o casi de los alumnos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - He planificado los puntos importantes de mi presentación. - He estructurado claramente las partes de mi presentación. - Cuando he tenido dudas, las he buscado a través de diferentes recursos (diccionarios, gramáticas, preguntando a compañeros o a la profesora). - He preparado un esquema o un ppt. - He memorizado los conceptos importantes que iba a presentar (16/17). <p>En el segundo grupo se encuentran estrategias que han sido practicadas por un grupo bastante amplio (entre 15 y 11 alumnos), y están ordenadas de mayor a menor frecuencia:</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - He ensayado lo que tengo que decir en cada filmina. - He reflexionado sobre las partes de la presentación oral y los recursos lingüísticos de cada parte (saludo, introducción, conclusión, despedida, etc). - He visto modelos de discurso oral. - He cronometrado el tiempo. - Después de varios ensayos, he reajustado la presentación <p>En el último grupo de este apartado A) incluimos estrategias usadas por un grupo menos numeroso, aunque significativo (entre 7 y 3 alumnos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - He ensayado lo suficiente. - He grabado mi presentación en <i>audacity</i> (u otros). - He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares. <p>Podemos concluir que en la parte de preparación (en la que se incluyen prácticamente todos los grupos de estrategias estipulados por Oxford -cognitivas, metacognitivas, de memorización, compensatorias y afectivas-), la mayoría de los alumnos ha recurrido a diferentes estrategias de las presentadas en clase (sobre todo a las de planificación y organización de la presentación oral), aunque podemos observar que no todos han realizado esta parte con el mismo nivel de exigencia.</p> <p>En el grupo B) se pretendía inventariar las estrategias usadas durante la presentación (o inmediatamente antes, en algunos casos). En relación a los datos obtenidos, debemos destacar que este apartado B) estaba formado por más preguntas que el anterior (20), lo cual puede haber sido un factor para que haya más dispersión en las respuestas. Así pues, las preguntas más señaladas han sido las tres siguientes (con un total de entre 13 y 10 alumnos), ordenadas de mayor a menor asiduidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - He intentado mostrar entusiasmo. - Me he motivado a mí mismo pensando que mi presentación iba a ser interesante. - He comprobado que el público ha seguido y comprendido mi presentación. <p>A continuación recogemos un pequeño grupo de preguntas que ha sido escogido por 9 alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previamente he intentado relajarme reflexionando sobre mi estado |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>de ánimo e intentando controlarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previamente he intentado relajarme hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos. - He intentado relajarme respirando profundamente, escuchando música, bebiendo un poco de agua... <p>El tercer grupo le sigue con 8 respuestas cada pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - He recommenzado de forma diferente cuando se ha producido una ruptura en la comunicación. - He sonreído y me he mostrado relajado. - Me he motivado a mí mismo pensando que me iba a salir bien porque había realizado los pasos previos correctamente. - Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compañeros. <p>En el último grupo se encuentran las preguntas que han recibido menos de 7 respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - He hablado pausadamente, a un ritmo normal. - He actuado con naturalidad. - He creado palabras por analogía cuando no sabía o recordaba una palabra. - He hecho paráfrasis o definiciones cuando no recordaba una palabra. - Previamente he intentado relajarme escuchando música. - Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo. - Me ha motivado pensar que el público confiaba en mí. - He tenido que eliminar algunas filminas porque he excedido el tiempo. <p>De este último apartado de preguntas podemos concluir que los alumnos han puesto en práctica estrategias metacognitivas de monitorización de su intervención (analizando la respuesta del público, por ejemplo), y han activado estrategias compensatorias para corregir posibles deficiencias en su discurso. Además, han sido conscientes de la importancia de compartir su estado emocional con sus compañeros y de intentar corregirlo con simples técnicas de relajación (usando estrategias afectivas). De todas formas, quizás el abanico de estrategias presentado en clase fuese demasiado amplio para que los alumnos pudiesen dominarlas todas. Lo que se intentó fue dar a conocer un grupo variado de estrategias y que cada alumno las seleccionase en función de sus necesidades.</p> |
|--|---|

| | |
|---------------|---|
| | <p>En la segunda parte de la clase se mostró un documento a los alumnos donde se recogían los principales y más frecuentes errores de expresión escrita en este nivel (a partir de las composiciones analizadas a lo largo del semestre y de los estudiantes de los cursos anteriores) y se hizo una puesta en común. Por último, los alumnos realizaron una ficha gramatical para mejorar los aspectos encontrados en la actividad anterior.</p> |
| 23ª 10/XII/12 | <p>De los contenidos trabajados en esta sesión, destacamos el trabajado en el manual de clase, <i>Aula Internacional</i>, que ponía en práctica algunas de las funciones comunicativas útiles en una presentación oral: narrar en presente una acontecimiento breve, como contar un chiste o una anécdota. Se trabajaron además algunos marcadores discursivos típicos del discurso oral.</p> <p>Por otro lado, se calendarizan las terceras presentaciones orales del semestre.</p> |
| 24ª 12/XII/12 | <p>Se describió en qué consistiría la tercera presentación oral de la evaluación continua: un breve taller (7 minutos de duración) en el que los alumnos debían describir alguna actividad práctica que supiesen hacer (papiroflexia, mini curso de primeros auxilios, etc). El conjunto de los talleres constituiría el <i>Banco del tiempo</i> de la clase, a través del cual todos podríamos aprender sobre asuntos o materias extracurriculares.</p> <p>Después de presentar a través de su página web un modelo real del Banco del Tiempo, el de San Javier (Murcia), pionero en España, se mostraron además tres trabajos en vídeo sobre el mismo tema de alumnos del curso anterior. Con ello los estudiantes se familiarizaron con los objetivos de la tarea y las exigencias a nivel de expresión oral que deberían desarrollar. Los alumnos tuvieron libertad para escoger el tema sobre el que trabajarían, aunque tuvieron que informar con antelación a la docente para que no hubiese temas repetidos o que no se adecuasen a lo pedido (porque requerían más tiempo, etc).</p> <p>Por otro lado, los alumnos accedieron a través del Dropbox a las grabaciones en audio de sus segundas presentaciones orales, para realizar la autoevaluación y hacer un inventario de aspectos a mejorar. Este ejercicio de metacognición, contribuyó para la preparación de la tarea del último ciclo del entrenamiento estratégico.</p> <p>Por último se les recordó a los alumnos algunos los recursos que tenían disponibles <i>on line</i> para grabar sus presentaciones orales antes de la sesión “oficial” en clase (www.audacity.com; www.podomatic.com, etc), con el objetivo de que realizasen una mejor monitorización de su</p> |

| | |
|------------|---|
| | producción, al escucharlas ellos, sus amigos o familiares. |
| 25ª 7/I/13 | Se realiza el segundo examen escrito de la asignatura. |
| 26ª 9/I/13 | <p>Esta sesión estuvo dividida en cuatro partes. En la primera, tuvimos una demostración de un taller sobre el <i>Banco del tiempo</i> basado en estrategias de memorización, a cargo de una ex alumna del curso pasado. Después de describir varias estrategias y de mostrar ejercicios prácticos, las conclusiones que se presentaron fueron extremadamente importantes: para tener buena memoria hay que trabajarla, hay que estar en buenas condiciones físicas y psíquicas (descansando y alimentándose bien) y algo muy importante, antes de memorizar, hay que observar. El taller resultó motivador para los alumnos, pues, por un lado, les proporcionó un modelo para la tarea que tenían que realizar (la tercera presentación oral), desde el punto de vista del contenido fue interesante y, por último, desde la perspectiva didáctica e investigativa se integró perfectamente dentro del entrenamiento estratégico. Debemos señalar también que esta fue una forma de integración de las estrategias memorísticas en el entrenamiento, aunque estas no se hubiesen trabajado de forma exhaustiva a lo largo del semestre y solo se pudieron realizar una vez las primeras fases del entrenamiento: presentación, modelado y práctica controlada.</p> <p>La segunda parte de la clase estuvo dedicada a que los alumnos autoevaluasen sus segundos trabajos de oralidad, alojados en el Dropbox. Analizaron el contenido de las grabaciones y reflexionaron sobre sus resultados, teniendo como orientación la ficha de evaluación creada por la docente, con la cual ya estaban familiarizados de sesiones anteriores. Los alumnos manifestaron sus dudas, hicieron preguntas e identificaron aspectos a corregir. A continuación, se insistió en algunos aspectos de pronunciación detectados al principio del semestre, concretamente en el “seseo y ceceo”, pronunciación de la “r”, pues seguían siendo problemas recurrentes. Para ello se pidió a los alumnos que, a modo de estrategias compensatorias, utilizaran uno de los recursos vistos en las clases anteriores (14ª sesión del diario del profesor, 7/XI/12), concretamente la página de “Fonética: los sonidos del español”, de la universidad de Iowa (EEUU),</p> <p><http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>.</p> <p>También se sugirió a los alumnos que repasasen la secuencia didáctica anterior y realizasen de nuevo los trabalenguas y juegos de palabras para practicar de forma lúdica los sonidos más difíciles (estrategias cognitivas).</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>En la tercera parte de la clase, los alumnos realizaron un test titulado “¿QUÉ TIPO DE APRENDIZ ERES?” (adaptado de Sonsoles Fernández, Vademécum (2005), para conocer en qué estilo de aprendizaje encajaba cada uno de los alumnos. Aunque la taxonomía de estilos de aprendizaje presentada en este documento era muy simple (estudiantes analíticos, relajados y mezcla), y después de hacer el test los estudiantes recibieron consejos útiles para cada uno de los perfiles contemplados en el cuestionario. El test constaba de 9 preguntas cerradas y las respuestas seguían una escala que indicaba el orden de frecuencia en que realizaban una determinada acción o sentimiento (<i>casi siempre, algunas veces, casi nunca y no sé</i>).</p> <p>Probablemente hubiese sido más útil para los alumnos haber realizado este cuestionario al principio del semestre, pero, de todas formas, la reflexión sobre este tema creemos que repercutió positivamente en su proceso de aprendizaje de cara a la última prueba de expresión oral, de los exámenes escritos del final del semestre y, en definitiva, en su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.</p> <p>Por último, en la cuarta parte de la clase, los alumnos realizaron otro cuestionario general para recabar información sobre el impacto que el entrenamiento estratégico había tenido y reflexionaron sobre la idoneidad y utilidad de las actividades propuestas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje y si la programación llevada a cabo tuvo consecuencias positivas en la destreza de expresión oral.</p> |
| 27ª 14/I/13 | Presentaciones sobre el Banco del Tiempo grabadas en vídeo. |
| 28ª 16/I/13 | <p>Segunda sesión de presentaciones sobre el Banco del Tiempo grabadas en vídeo.</p> <p>Última sesión de clases del semestre en la que también se realizó el segundo cuestionario sobre la competencia estratégica de los alumnos (basado en el SILL de Oxford).</p> |



ESTUDIO PRELIMINAR 2010-11
INFORME SOBRE EL DIARIO DEL PROFESOR-INVESTIGADOR

Descripción del contexto educativo

Se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre de la asignatura de Lengua II. 4 – Español B1, en el segundo curso de la carrera de Línguas e Literaturas Europeas (LLE) de la Universidade do Minho en Braga (Portugal). El elevado número de alumnos matriculados en esta asignatura (60), justificó la formación de dos grupos y el documento que vamos a describir a continuación es producto de las clases impartidas en esos dos grupos.

Descripción y estructura del documento

El diario del profesor, como instrumento analítico, ha sido una herramienta útil para examinar los datos y los problemas que surgen a raíz de la práctica educativa y así poder comprenderla mejor. El recurso a este tipo de relato auto-evaluativo está en coherencia con una enseñanza reflexiva y sirvió igualmente de soporte para la planificación de la investigación que se pretendía llevar a cabo en los dos semestres siguientes. Fue utilizado también para contrastar los datos obtenidos con otros procedimientos de análisis cuantitativos, lo cual le conferirá mayor fiabilidad a los resultados de la investigación. En cada una de las entradas del diario (tal como se puede consultar en el anexo 5) se indica el número de cada sesión y la fecha en la que tuvo lugar y el contenido aparece semi-estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se describen los procedimientos llevados a cabo en el aula y a continuación se incluye una sección llamada “reflexiones a posteriori”, donde se recogen las reflexiones sobre esa práctica, la problematización de las situaciones y en ocasiones propuestas de mejora.

Análisis del contenido del diario

Para describir el contenido de esta edición del documento organizaremos el análisis en dos amplios temas: a) referiremos aquellas entradas en las que se reflexiona sobre la metodología e instrumentos de investigación en curso y b) describiremos todas las cuestiones que ayudarán a conformar la programación de las fases siguientes de la investigación.

a) Reflexión sobre la metodología e instrumentos de investigación

En esta fase preliminar de la investigación se define ya el tipo de metodología de investigación que se va a adoptar (investigación en acción), lo cual se menciona explícitamente en el diario, y se hace referencia también a los ciclos en los que el período de investigación estaría dividido: “Este podría ser un momento adecuado para hacer un balance sobre las actividades trabajadas, las destrezas, las estrategias presentadas y desarrolladas y evaluar los resultados obtenidos. Estaríamos cerrando el primer ciclo de la investigación, justo un mes después del inicio del semestre, reflexionaríamos sobre nuestra práctica docente y propondríamos nuevas acciones para un segundo ciclo” [7ª sesión - 22/III/2011]. El diario, además de recoger los objetivos de la investigación y las destrezas sobre las que se incidirá,

evidencia también la necesidad de crear instrumentos de investigación más específicos (como es el caso de la observación directa de la expresión oral), con la intención de mejorar la evaluación cuantitativa y cualitativa de las producciones orales: “Otro aspecto que será necesario mejorar es la parrilla de observación docente, pues aunque está estructurada en criterios con su correspondiente valoración cuantitativa, esta herramienta no cuenta con descriptores adecuados para evaluar la producción oral en función del nivel de aprendizaje en el que se encuentra el alumno (propuesta de mejora de herramientas de evaluación)” [5ª sesión - 9/III/2011]. En este mismo documento se constata la doble función que pueden asumir los propios instrumentos de evaluación, pues también les servirán a los alumnos para comprender “más fácilmente cuáles son los objetivos de la tarea, podrán así prepararla mejor y sabrán cómo serán evaluados”, [24ª sesión - 1/ VI/ 2011], como sucedió en realidad durante el semestre dedicado al estudio preliminar en la unidad didáctica sobre los Derechos Humanos.

Aunque ya al final del semestre, otro de los pasos que se describe en el diario fue el diseño y pilotaje de otro importante instrumento de investigación: el cuestionario para conocer el perfil socio-biográfico de los alumnos, sus motivaciones para aprender español, sus necesidades en el aprendizaje de ELE y su grado de competencia estratégica (basado en el modelo presentado por Oxford, R. (1990)): “En total reunimos 24 cuestionarios, siendo la mayoría de los alumnos asiduos de la evaluación continua y el resto de la evaluación final. (...) [El cuestionario perseguía] objetivos como el de análisis de necesidades, conocer mejor al grupo meta y comprobar la validez del cuestionario como herramienta de investigación”, [27ª sesión - 14/ VI/ 2011]. La información recogida en el cuestionario pudo contrastarse, según el diario, con aquella que se recabó de forma directa en la clase para realizar un análisis del perfil de los alumnos y sus necesidades educativas en relación a las destrezas que se debían mejorar y se concluye que: “[Los alumnos] Propusieron trabajar más la expresión escrita, pues en el primer semestre no la habían practicado lo suficiente”, [1ª sesión - 22/II/2011]. Esta información confirma los resultados recogidos posteriormente en el cuestionario, donde se especifica que la primera de las destrezas que necesitan mejorar es la expresión escrita y a continuación la expresión oral.

Por último, relacionado con la información que la docente recoge sobre el perfil del grupo meta, destacamos otra de las entradas del diario en la que la docente deja constancia de la elevada conciencia que algunos de los alumnos poseen sobre su proceso de aprendizaje, concretamente: “Nos llamó la atención la profundidad y coherencia con la que la alumna trató el tema del taller [sobre estrategias de aprendizaje], refirió incluso tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas y puso ejemplos prácticos de aplicación de estrategias en las diferentes destrezas. Todo esto nos indica que algunos de nuestros estudiantes poseen una competencia metacognitiva mayor que otros”, [15ª sesión - 26/IV/2011].

b) Programación de la investigación

A través del diario se fueron recogiendo las impresiones de la docente sobre los siguientes aspectos relacionados con el diseño programático de la investigación: en cuanto a los contenidos se empezaron a visualizar formas de integrar explícitamente los contenidos estratégicos. A su vez se realizaron varias actividades que pretendían promover la reflexión sobre el error durante el proceso de aprendizaje, se pensó en cómo deberían ser las tareas de evaluación para recoger información válida y fiable y, por último, y también el recurso a algunos materiales para sistematizar contenidos gramaticales y a la integración de algunos recursos digitales para monitorizar la producción oral durante el entrenamiento estratégico.

El primero de los aspectos mencionados anteriormente es cómo integrar los contenidos estratégicos en la programación general de las clases. Según el documento en análisis, se siguieron varios procedimientos, por un lado, se seleccionaron algunos contenidos estratégicos presentes en el manual de clase y otros. Por el otro, se hizo una búsqueda en fuentes bibliográficas especializadas en las que se daban ejemplos concretos de tipos de actividades. Estas sirvieron como propuestas de implementación de diferentes tipos de estrategias aplicadas a varias destrezas y teniendo en cuenta las diferentes fases de una tarea comunicativa (como es el caso concreto, según las citas del diario, de las propuestas por R. Oxford (1990: 63, 64, 68, 71, 75), [3ª sesión - 1/III/2011]). A su vez, se observa que todas las unidades didácticas o actividades que se ponen en práctica sirven ya para ir explotando contenidos estratégicos, de forma implícita al principio y explícita al final. Esta programación experimental servirá en las fases siguientes de la investigación para ponderar su inclusión o no. De todas formas, el diario del profesor también alertó sobre cierta dispersión programática en lo que respecta a la amplitud de destrezas tratadas, corregida en las fases siguientes de la investigación, pues se centró de forma progresiva en la destreza de oralidad y concretamente en el monólogo sostenido. Observamos también que algunas de las sugerencias realizadas en el diario a este respecto se pusieron en práctica: “reunir resultados más objetivos sobre el desarrollo de los alumnos, como un test sobre destrezas, otro de competencia estratégica, y un pequeño cuestionario sobre motivación y si las actividades que se han propuesto hasta el momento responden a las expectativas de los alumnos”, [7ª sesión - 22/III/2011].

Además, el diario nos muestra cómo en varias ocasiones se introducen reflexiones sobre el concepto del error (incluyendo la diferenciación entre faltas y errores) y los sentimientos que esto provoca durante el aprendizaje de una LE. En el mismo documento se hacen recomendaciones para intentar corregir cada error, haciendo referencias implícitas a varios tipos de estrategias centradas en la expresión escrita. Se les sugiere a los alumnos que dediquen tiempo a apuntar los errores (cometidos en exámenes escritos, composiciones, etc.) para que luego puedan reflexionar sobre ellos. En otra ocasión se describe una actividad práctica sobre análisis de errores y que sirvió como modelo de aplicación para las fases de investigación posteriores. En este caso el objetivo era que los estudiantes reflexionasen sobre los errores que habían cometido durante los talleres del Banco del tiempo y que los

corrigiesen [20ª sesión - 18/ V/ 2011]: “Con el objetivo de que los estudiantes reflexionasen sobre su expresión oral durante los talleres, se realizó un análisis de errores a partir de la fichas de observación de la expresión oral. Con esa información se elaboró un actividad en la que aparecían los errores más frecuentes (...) y en la que los alumnos tenían que corregirlos (...). Algunos de los estudiantes se sorprendieron de que apareciesen errores tan básicos en este nivel, pero se les explicó que el tratamiento del error es diferente en la expresión oral y en la escrita: en la primera muchas veces los alumnos se autocorrigien inmediatamente y en esos casos se considerarían faltas y no errores. Otras veces se trataba de errores que estaban fosilizados y pertenecían a fases de interlengua anteriores”.

El diario nos proporciona también una perspectiva de cómo se fueron superando algunos dificultades encontradas durante el proceso investigativo, concretamente la cuestión de encontrar un tipo de tarea de oralidad más adecuada para evaluar a los alumnos durante la evaluación continua y al mismo tiempo que permitiese realizar la observación del entrenamiento estratégico. Así, a través del diario del profesor pudimos ver cómo fue tomando forma la actividad que se convertiría en nuestro “Banco del tiempo”, talleres que además de resultar adecuados a nuestra investigación, desde el punto de vista didáctico permiten un aprendizaje significativo, aumentan la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos y posibilitan la realización del método heurístico de aprender haciendo [1ª - 22/II/2011]: “(...) Esta actividad se convertirá en nuestro “Banco del tiempo”, que se irá desarrollando poco a poco a lo largo del semestre”. En relación a la evaluación se recogen pequeños informes sobre los elementos que integran los dos exámenes escritos del semestre y también sobre los resultados cuantitativos de los mismos y se hace un contraste de los resultados entre ellos: “En este examen no hubo ningún alumno que obtuviese una nota inferior a 10 (en una escala de 0 a 20), por lo tanto todos los alumnos habrían aprobado el examen. Veamos la distribución de los alumnos según las notas: (...) Si contrastamos estos resultados con los de la primera prueba obtendremos unos resultados cuantitativamente más altos en este segundo examen”.

A lo largo del diario también encontramos iniciativas como adoptar una gramática específica en uno de los días de clase para sistematizar la los contenidos gramaticales, que aunque no llega a concretizarse durante el estudio preliminar, sí se realizará en las siguientes fases de la investigación.

Por último, en esta programación experimental del estudio preliminar se introducen algunos recursos digitales que sirven para que los alumnos monitoricen su expresión oral y que serán utilizados posteriormente en el entrenamiento estratégico (audacity, podomatic, voki etc). A su vez, estas tareas finales se combinan con una reflexión conjunta en el foro de la asignatura para que los alumnos realicen una hetero-evaluación de los trabajos finales que sirva para mejorar la actividad y desarrollar su competencia metacognitiva.

Conclusiones y propuestas de mejora:

En primer lugar, este instrumento se ha revelado muy útil para analizar la programación, así como los procedimientos llevados a cabo en las clases y también para describir las propuestas innovadoras y sus resultados. Concretamente, en relación al proyecto de doctorado, este diario ha resultado práctico para articular mejor la teoría y la práctica en la investigación en acción.

En relación a la programación específica constatamos que estuvo muy presente el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, aunque la mayor parte de las veces éstas hayan sido practicadas de forma implícita. De todas formas, este documento también da indicaciones sobre los tipos de estrategias que se han introducido en función de las destrezas trabajadas y sobre todo nos da pautas para saber en qué momento podrían ser introducidas en un entrenamiento estratégico explícito. Se han observado también oportunidades para secuenciar las fases de ese entrenamiento estratégico y proponer así varios ciclos en la investigación en acción.

Por último, síntesis general de propuestas de mejora:

- La identificación de necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos de una forma más exhaustiva, rigurosa y en un momento más pertinente;
- La sincronización entre análisis de necesidades y medidas de respuesta a esas carencias.
- Se debe ponderar mejor qué actividades deben formar parte de la evaluación continua y al mismo tiempo debemos divulgar más explícitamente el peso de cada una de ellas en la evaluación.
- Se deben mejorar algunas de las herramientas como las parrillas de observación docente y las parrillas de autoevaluación.



DIARIO DEL PROFESOR (2012-13)

Análisis cualitativo del contenido

Introducción

Antes de comenzar con la descripción de los resultados obtenidos en el análisis del diario del profesor en la segunda fase de la investigación, (...). De todas formas, en relación a este último aspecto, la finalidad del diario de esta fase sigue basándose en desarrollar la reflexión y autocrítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, en dotar de mayor coherencia y transparencia a todos los pasos implicados en el entrenamiento estratégico. En relación a su tipología, la característica de diario abierto del documento coincide en todas las fases de la investigación, sin embargo en la segunda fase de la investigación se conjuga más la descripción de los acontecimientos de clase con su interpretación y posibles implicaciones, pues se fueron reformulando las primeras anotaciones con la intención de subrayar las evidencias recogidas e identificar de forma más clara su alcance. Así pues, en el informe referente a esta última fase de investigación.

Desde el punto de vista del contenido, en esta segunda fase hemos agrupado los fragmentos más relevantes para nuestro proyecto en torno a las siguientes categorías: en primer lugar se hace referencia a dos instrumentos que también formaron parte de la investigación, como son las contribuciones de la observación de clases y el diario de aprendizaje elaborado por los alumnos. En segundo lugar, incluimos en este informe la reflexión sobre algunos procedimientos didácticos relacionados con el entrenamiento estratégico, como son la aplicación de cuestionarios y técnicas de observación directa con el objetivo de describir el perfil del grupo meta, identificar necesidades de aprendizaje o el uso de estrategias por parte de los estudiantes.

a) Contribuciones de la observación de clases

Algunas entradas del diario del profesor subrayan las positivas repercusiones de la observación de clases en varios aspectos de la investigación, como la mejora en la viabilidad de los materiales presentados a los alumnos, la coherencia programática y el uso de metodologías más inductivas. Todo lo cual redundará en una optimización del entrenamiento estratégico, como se constata en la entrada correspondiente a la 13ª sesión (5/XI/2012):

Desarrollar este trabajo colaborativo con la docente [Paula Vilas Eiroa] resultó muy provechoso pues, por ejemplo, en la fase de pre-observación me (...) hizo ver que debería dosificar la información presentada en el aula para ser más eficaz y evitar que el documento presentado sobre exposición oral resultase muy

pesado; me ayudó a reforzar la coherencia de los contenidos programáticos relacionados con el entrenamiento estratégico (que se basan primero en la producción, luego en el análisis y por último en la reformulación); y a raíz de esta sesión se enfatizó la necesidad de que los alumnos trabajasen de forma activa e inductiva, complementando la información presentada por la docente.

b) Diario de aprendizaje

En el diario del profesor se refleja también el funcionamiento de otro de los instrumentos utilizados en la investigación como es el diario de aprendizaje realizado por los alumnos. Presentamos a continuación dos extractos pertenecientes a la misma entrada (correspondiente a la 9ª sesión del semestre que tuvo lugar el 22/X/2012), en los que se da cuenta de los siguientes aspectos, por un lado, los procedimientos que se acometieron para la puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje y, por otro lado, algunas modificaciones efectuadas en las instrucciones de elaboración con la intención de mejorar su eficacia en el contexto de la investigación. En el primer fragmento se resume la actividad de presentación del diario de aprendizaje:

Con el objetivo de que los alumnos reflexionasen primero sobre el tipo de tarea que encierra la elaboración de un diario, se les facilitó un documento basado en una actividad del manual *Procesos y Recursos* (1999), (...) en el que podían encontrar algunas ayudas útiles como modelos de diarios, opiniones de expertos lingüistas sobre este tema y aspectos que podrían incluir en sus diarios, para que no todos fuesen iguales.

Más adelante, se detallan los cambios que sufrió el diario de aprendizaje con vistas a recoger información más específica y relevante:

En esta segunda edición se hizo una alteración en relación al estudio anterior (2011-12): en la edición anterior se concedió relativa libertad a los alumnos [para escribir] sobre los aspectos de reflexión que deberían tratar (el proceso de aprendizaje), sin embargo, en la segunda edición, las pautas fueron más explícitas y, por consiguiente, los participantes tuvieron que escribir 4 entradas obligatorias y 4 libres, las obligatorias deberían recoger reflexiones sobre *el antes* y *el después* de las dos últimas presentaciones orales del semestre. (...) Con estas precisas instrucciones pretendíamos que las entradas obligatorias contribuyesen de una forma más eficaz a recoger datos más concretos sobre el entrenamiento estratégico, concretamente para saber qué tipo de estrategias utilizaron los estudiantes en la preparación y en la fase posterior de sus presentaciones orales.

c) Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos relacionados con el entrenamiento estratégico

En este apartado se destacarán algunos temas de cierta trascendencia para la

investigación, como son cambios efectuados en la programación y en el diseño de determinadas tareas buscando que se adecuasen mejor a los objetivos de la investigación o incluso algunas reflexiones que muestran el espíritu de autocrítica que movía a la investigadora en relación al entrenamiento estratégico.

Así pues, en la primera fase del estudio (2011-12) las reflexiones de la docente en el diario del profesor constatan que la segunda tarea de oralidad diseñada para recoger las muestras de lengua de los alumnos no era la más idónea. Esa dificultad fue solucionada en la segunda fase del estudio (2012-13), tal como se registra en la sexta entrada del diario (efectuada el 10/X/2012):

(...) buscando una mayor coherencia entre las muestras de lengua recogidas [en los diferentes ciclos del entrenamiento estratégico], hemos pensado que el formato del telediario no se adecuaba estrictamente a la variable de oralidad que estamos trabajando (monólogo sostenido), pues muchas veces el monólogo se combinaba con la interacción. Por lo tanto vamos a proponer otro trabajo para recoger la segunda muestra de oralidad del semestre que se ciña a la tipología objeto de estudio: una presentación oral sobre un libro, una película, etc.

Por otro lado, la entrada 16ª (14/XI/2012) nos da noticia de otra de las innovaciones planteadas en la programación de la segunda fase de la investigación. Después de que se hubiese hecho en clase una demostración de los pasos necesarios para realizar presentaciones orales, se propone una tarea en la que los alumnos debían buscar ellos mismos instrucciones en las lenguas que les pareciese más adecuado (inglés, francés, portugués) para realizar una presentación oral y presentar el resultado ante la clase. Constatamos en la siguiente cita del diario del profesor los resultados positivos de esta actividad para el entrenamiento estratégico:

Se pretendía que los alumnos participasen más democrática y activamente en la búsqueda de soluciones para hacer una presentación oral. (...) al final surgió de forma espontánea una lluvia de ideas sobre los problemas de las presentaciones orales, la complejidad de hablar en público y se buscaron recursos de forma activa para mejorar esos problemas. Además, se reflexionó sobre el significado de cometer errores durante el aprendizaje y llegamos a la conclusión de que eso forma parte natural del proceso de aprendizaje (...).

Además, subrayamos que en esta misma entrada del diario la docente realiza una autocrítica sobre la intensidad del entrenamiento estratégico: “puede que estas últimas sesiones condensasen demasiada información sobre el entrenamiento estratégico y eso resultase algo cansado para los alumnos”.

Otra de las actividades propuestas en el entrenamiento estratégico que encerraba

cierta complejidad fue la autoevaluación de las producciones orales de los alumnos, descrita en la 12ª entrada diario del profesor (31/X/2012):

En esta sesión los alumnos tuvieron acceso a las grabaciones de sus primeras muestras de oralidad a través de la plataforma Dropbox. En un primer momento, las escucharon sin hacer referencia a ningún criterio de evaluación. A continuación, la docente les presentó a los estudiantes una parrilla de evaluación de la expresión oral para el nivel de referencia (B1 según el MCER, 2001), en su variante de monólogo sostenido (de autoría propia).

Los resultados de esta práctica nos muestran que los estudiantes manifestaron algunas dificultades en utilizar la parrilla de observación “pues no siempre identificaban claramente la etiología de los errores cometidos (como el campo al que pertenecían). Por ello, en la primera autoevaluación de su producción, los alumnos tienden a ser poco precisos en los aspectos a corregir”. Para sistematizar ese proceso de evaluación en la 13ª y 14ª sesiones (correspondientes al 5/XI/2012 y al 7/XI/2012) se retomó este ejercicio, con la diferencia de que en ese caso se trataría de un ejercicio de heteroevaluación. Comprobamos que los resultados fueron más positivos y se produjo un aprendizaje significativo:

Después de dos audiciones, los alumnos propusieron una nota cuantitativa para la producción evaluada y, sorprendentemente, coincidieron casi por completo con las notas dadas por las docentes (incluyendo a la observadora), lo cual, por un lado, demuestra la eficacia de este instrumento de evaluación y, por el otro, la comprensión por parte de los alumnos de cómo funcionan los criterios de corrección y los objetivos que se pretenden conseguir.

Después de que los alumnos autoevaluasen sus producciones e identificasen aspectos a corregir fue necesario todavía dedicar alguna sesión más a desarrollar estrategias metacognitivas de control y corrección sobre algunos aspectos de fonética previamente identificados. La 19ª sesión (26/XI/2012) estuvo dedicada a ello: “A continuación, se insistió en algunos aspectos de pronunciación detectados al principio del semestre, concretamente en el “seseo y ceceo”, pronunciación de la “rr”, pues seguían siendo problemas recurrentes”. Después de llamar la atención sobre esos problemas, se les recordó a los alumnos la existencia de recursos digitales vistos en clases anteriores y se les sugirió que los utilizarasen de forma autónoma. Nos referimos a la página de “Fonética: los sonidos del español”, de la universidad de Iowa (EEUU) o ejercicios para practicar de forma lúdica los sonidos más difíciles como trabalenguas y juegos de palabras. De esta manera estarían también trabajando estrategias cognitivas y compensatorias.

Por último, el diario nos da cuenta de cómo se integraron en la programación estrategias de orden metacognitivo y de memoria para que los alumnos desarrollasen con mayor eficacia la tercera tarea de oralidad, enmarcada en el último ciclo de la investigación-

acción. Comenzamos haciendo referencia a la 24ª sesión (correspondiente a la clase del 12/XII/12) donde se refieren estrategias metacognitivas:

Después de presentar a través de su página web un modelo real del Banco del Tiempo, el de San Javier (Murcia), pionero en España, se mostraron además tres trabajos en vídeo sobre el mismo tema de alumnos del curso anterior. Con ello los estudiantes se familiarizaron con los objetivos de la tarea y las exigencias a nivel de expresión oral que deberían desarrollar. Los alumnos tuvieron libertad para escoger el tema sobre el que trabajarían, aunque tuvieron que informar con antelación a la docente para que no hubiese temas repetidos o que no se adecuasen a lo pedido (porque requerían más tiempo, etc).

Por último, en la sesión nº 26 (celebrada el 9/I/13) se constata el impacto positivo de un taller sobre estrategias de memorización que fue impartido por una ex alumna de la licenciatura:

Después de describir varias estrategias y de mostrar ejercicios prácticos, las conclusiones que se presentaron fueron extremadamente importantes: para tener buena memoria hay que trabajarla, hay que estar en buenas condiciones físicas y psíquicas (descansando y alimentándose bien) y algo muy importante, antes de memorizar, hay que observar. El taller resultó motivador para los alumnos, pues, por un lado, les proporcionó un modelo para la tarea que tenían que realizar (la tercera presentación oral), desde el punto de vista del contenido fue interesante y, por último, desde la perspectiva didáctica e investigativa se integró perfectamente dentro del entrenamiento estratégico (...).

d) Entrenamiento estratégico: aplicación de cuestionarios y técnicas de observación directa en la clase para describir el perfil del grupo meta, identificar necesidades de aprendizaje y uso de estrategias por parte de los estudiantes

Los fragmentos seleccionados en este epígrafe incluyen la descripción de diferentes recursos, como cuestionarios o pequeños test que permiten analizar la progresión de los estudiantes en cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico. En primer lugar, hemos seleccionado las entradas en las que se da cuenta de la aplicación de dos cuestionarios a principios del semestre para completar el perfil del grupo meta. Por un lado, encontramos la referencia al primer cuestionario general (a través de la sexta entrada del diario, correspondiente a la clase del 10/X/2012), donde también se especifica su doble función: recabar datos sobre el grupo meta en relación a sus motivaciones, objetivos y necesidades y además “(...) el propio hecho de reflexionar sobre su aprendizaje contribuye para desarrollar su metacognición”. Por otro lado, en la 11ª y 28ª sesiones (correspondientes a las siguientes fechas, 29/X/2012 y 16/I/13), se destaca el interés de los alumnos por conocer los resultados del primer cuestionario de competencia estratégica (basado en el *Strategy Inventory for*

Language Learning de Oxford, 1990).

Además, en la programación del curso se incluyeron otros cuestionarios de menor escala que dejaron igualmente su huella en el diario del profesor. Nos referimos, en primer lugar, al test sobre el uso de recursos digitales en el aprendizaje de ELE que perseguía dos objetivos: desde el punto de vista de la investigación pretendía recabar datos complementarios sobre el perfil de los alumnos y, según la perspectiva metodológica sirvió como actividad de motivación y preparación para realizar la tarea final (primera presentación oral del semestre y obtención de la primera muestra de oralidad de los alumnos en el entrenamiento estratégico). En la cuarta sesión del diario, correspondiente a la fecha del 3/X/2012, tenemos acceso a los siguientes datos:

En primer lugar, que de los 21 alumnos que participaron [en el cuestionario], ninguno de ellos utiliza de forma sistemática los recursos de internet para el estudio de lenguas extranjeras, por el contrario, la mayoría de los alumnos se agrupan en el apartado de que “nunca” lo utilizan; en segundo lugar, los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos los utilizan solamente “a veces” y, en tercer lugar, un pequeño grupo los utiliza “frecuentemente”. Estos resultados son llamativos, pues lo que sería esperable de los llamados “nativos digitales” es que recurriesen a las nuevas tecnologías con mayor frecuencia, desarrollando así estrategias compensatorias en este ámbito para encontrar ayuda, buscar recursos, etc. Por lo tanto, esperamos que al realizar la primera actividad de oralidad de evaluación continua, esta les sirva también para conocer y dar a conocer el acervo de la web.

El diario del profesor muestra también resultados satisfactorios sobre esa primera unidad didáctica enmarcada en el entrenamiento estratégico [7ª sesión- 15/X/2012]: “Cuando concluimos, los alumnos dijeron que gracias a esta tarea habían aprendido contenidos útiles a través de la web y que esta actividad constituía un buen entrenamiento para alcanzar sus objetivos a final de curso”.

Otro de los pequeños cuestionarios realizados en clase a modo de actividad fue el titulado “¿Qué tipo de aprendiz eres?” (adaptado de Sonsoles Fernández, Vademécum, 2005) que contribuyó para que los alumnos reflexionasen sobre su estilo de aprendizaje. El diario del profesor atestiguó, una vez más, los resultados sobre este ítem: “Aunque la taxonomía de estilos de aprendizaje presentada en este documento era muy simple (estudiantes analíticos, relajados y mezcla), después de hacer el test los estudiantes recibieron consejos útiles para cada uno de los perfiles contemplados en el cuestionario”. Además, a modo de autocrítica, se hace una reflexión sobre la calendarización más adecuada para esta actividad:

Probablemente hubiese sido más útil para los alumnos haber realizado este cuestionario al principio del semestre, pero, de todas formas, la reflexión sobre este tema creemos que repercutió positivamente en su proceso de aprendizaje de

cara a la última prueba de expresión oral, de los exámenes escritos del final del semestre y, en definitiva, en su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, además de los cuestionarios, el entrenamiento estratégico incluyó en varias ocasiones otros recursos para auscultar las necesidades de aprendizaje de los alumnos en un momento determinado del entrenamiento o la evaluación directa de las estrategias que los alumnos movilizaron durante el aprendizaje. En este sentido, el diario del profesor cumple la importante función de constatar los diferentes procedimientos llevados a cabo y mostrar los resultados de dicho análisis. En coherencia con lo anterior presentamos el contenido de la séptima entrada (efectuada el 15/X/2012), donde se registraron las reflexiones más significativas de los alumnos después de que estos realizasen su primera presentación oral. Presentamos en primer lugar los comentarios de varios estudiantes a modo de autoevaluación e identificación de necesidades:

- Tengo que mejorar la pronunciación, el seseo;
- Fue terrible, mi pronunciación es muy mala, no soy capaz de pronunciar la “rr” y la “z”;
- He excedido el tiempo, he practicado de forma distinta;
- Me pongo nerviosa, tengo poco vocabulario, antes hablaba mejor, aún tengo que mejorar;
- Tengo que mejorar la pronunciación, el vocabulario, la fluidez y el control de los nervios;
- Debo controlar los nervios, siento que no domino la lengua, tengo que trabajar la pronunciación y la fluidez;
- Me ha salido bien, aunque en casa me salga mejor porque aquí me pongo nerviosa y me olvido de algunas partes.
- (...)

Comprobamos que la mayoría de los alumnos que participaron hacen referencia a la necesidad de mejorar la gestión del tiempo durante la realización de la tarea, el control de su estado anímico, su pronunciación y fluidez. Aunque son los menos, hay algunos comentarios que expresan un mayor grado de satisfacción con los resultados finales. A continuación, se realizó también un ejercicio de heteroevaluación y algunos alumnos hablaron de cómo les había salido a sus compañeros, volviendo a incidir sobre aspectos mencionados anteriormente: se presentaron algo nerviosos, su expresión oral estaba “algo oxidada”, tuvieron errores normales, poseen un dominio de la lengua que se corresponde con el nivel exigido, aunque la pronunciación no fuese mala, esperan mejorarla a lo largo del curso. Además, consideraron los contenidos aprendidos como útiles. En consecuencia, se proponen los siguientes cambios a nivel programático para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje encontradas en la sesión anterior:

(...) estrategias afectivas para controlar el estado de nervios, estrategias de memorización, estrategias de metacognición para mejorar las fases por las que pasa la preparación del discurso en la variante de monólogo y estrategias cognitivas y compensatorias para practicar con la lengua aspectos de articulación, fluidez, etc.

En la octava sesión de clase (17/X/2012) se continuó recogiendo las primeras muestras de oralidad de los alumnos y a continuación se les pidió que realizasen, al igual que en la sesión anterior, una autoevaluación de su actuación. En esta entrada la docente vuelve a reflexionar sobre las opiniones de los alumnos y establece semejanzas con lo encontrado en la sesión anterior:

Los alumnos refirieron carencias a nivel fonético-fonológico (incidiendo en la pronunciación de la “rr” y de palabras en las que notan la interferencia con el portugués); señalaron que deberían reforzar contenidos gramaticales y léxicos y sobre todo controlar, de nuevo, el estado de nervios para no olvidarse de nada o mantener un ritmo adecuado. Por último, algunos de ellos hicieron referencia a algunas técnicas para mejorar sus presentaciones como practicar ante el espejo, en la clase o relajarse.

En la misma línea procedimental, se recoge información de forma no pautada sobre el “durante y el después” de la realización de la segunda tarea de oralidad en la entrada de la sesión 21ª (correspondiente a la clase del día 3/XII/2012). Desde el punto de vista del estado anímico de los estudiantes constatamos que: “Algunos de ellos se sintieron más nerviosos que la primera vez, incluso sintieron bloqueos (esto se explica porque el objetivo de la primera presentación oral era realizar un diagnóstico de necesidades, sin embargo en esta presentación ya estaban siendo evaluados)”. Por otro lado, los alumnos refirieron de forma positiva que “la preparación sobre la estructura del discurso a seguir fue más evidente, pues se evitaron los saltos abruptos en el contenido y se hizo un buen desarrollo del mismo”. Desde la perspectiva de la docente “se evidenció también la incorporación de algunas de las estrategias trabajadas en la clase; sin embargo, otros [alumnos] afirmaron que no habían hecho nada diferente, aunque habían tenido en cuenta las correcciones sobre la pronunciación”. Los alumnos que durante esta sesión formaron parte del auditorio porque ya habían hecho su segunda presentación en la sesión anterior “señalaron que las presentaciones habían salido mejor que las de la fase de diagnóstico, que la estructura era más evidente y que los temas eran más interesantes, lo cual facilitaba también la fluidez en el tema”. Teniendo en consideración las evidencias recogidas en el diario, la docente reformula algunos de los objetivos para el último ciclo de la investigación-acción y toma las siguientes decisiones: en relación al tipo de estrategias que debe reforzar, indica que será ineludible seguir consolidando “la confianza en el grupo” a través de estrategias sociales y se propone reforzar el control anímico de los

estudiantes a través de estrategias afectivas. Además, dentro de la subcompetencia lingüística y comunicativa identifica otros campos que será necesario fortificar, como “perfeccionar la pronunciación, sistematizar aspectos gramaticales, seguir trabajando aspectos de estructura y cohesión del discurso (uso de conjunciones)”.

Además, en esta sesión la docente subraya la reacción de una de las alumnas que ya había asistido al entrenamiento estratégico durante el semestre anterior (pues estaba cursando la otra asignatura en que se realizó) y, esta afirmó que “después del semestre anterior no sentía tanta presión al realizar la presentación oral, que sentía mayor confianza en sí misma, aunque necesitaba practicar más y aprender a relajarse antes de la presentación”. Estos comentarios le sirven a la docente para constatar la utilidad del entrenamiento estratégico que está llevando a cabo.

Por último, como hemos mencionado anteriormente, también se recurrió a procedimientos de valoración pautados para la evaluación directa de las estrategias que los alumnos movilizaron durante el aprendizaje en diferentes momentos: antes, durante o inmediatamente después de la realización de una tarea de lengua real (siguiendo una de las formas de evaluación de estrategias propuesta por Oxford, 2011). En la entrada correspondiente a la 22ª sesión (realizada el 5/XII/12) se nos describe la utilización de un cuestionario (...) cuyo objetivo consistía en evidenciar “las estrategias puestas en práctica por los alumnos después de una actividad de lengua, el procedimiento de aplicación [del cuestionario], el sistema de análisis y los resultados del mismo”. En el documento los alumnos debían indicar qué estrategias habían usado o iban a usar en tres momentos diferentes: a) antes de la presentación oral; b) durante la presentación (“cuando han surgido problemas he recurrido a las siguientes estrategias...”); c) después de la presentación (“de las anteriores estrategias, ¿cuáles vas a poner en práctica la próxima vez?...”). Como respuesta a las estrategias que los alumnos usaron *antes* de la presentación oral, recopilamos los resultados aparecidos en el diario en tres fases diferentes: en primer lugar aparecen las estrategias recurridas por la gran mayoría de los alumnos (preguntas indicadas por 17 ó 16 de una totalidad de 17 alumnos que respondieron al cuestionario):

- He planificado los puntos importantes de mi presentación.
- He estructurado claramente las partes de mi presentación.
- Cuando he tenido dudas, las he buscado a través de diferentes recursos (diccionarios, gramáticas, preguntando a compañeros o a la profesora).
- He preparado un esquema o un ppt.
- He memorizado los conceptos importantes que iba a presentar.

En segundo lugar, ordenadas de mayor a menor frecuencia, surgen las estrategias que fueron practicadas por un grupo bastante amplio (entre 15 y 11 alumnos de un total de 17):

- He ensayado lo que tengo que decir en cada filmína.

- He reflexionado sobre las partes de la presentación oral y los recursos lingüísticos de cada parte (saludo, introducción, conclusión, despedida, etc).
- He visto modelos de discurso oral.
- He cronometrado el tiempo.
- Después de varios ensayos, he reajustado la presentación”.

En tercer lugar, siguiendo con los resultados del apartado a) incluimos estrategias usadas por un grupo menos numeroso, aunque significativo (entre 7 y 3 alumnos):

- “He ensayado lo suficiente.
- He grabado mi presentación en *audacity* (u otros).
- He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares”.

En el diario se hace un análisis de las estrategias utilizadas en la fase anterior a la presentación oral y se formula una conclusión sobre los resultados obtenidos:

(...) en la fase de preparación (en la que se incluyen prácticamente todos los grupos de estrategias estipulados por Oxford -cognitivas, metacognitivas, de memorización, compensatorias y afectivas-), la mayoría de los alumnos ha recurrido a diferentes estrategias de las presentadas en clase (sobre todo a las de planificación y organización de la presentación oral), aunque podemos observar que no todos han realizado esta parte con el mismo nivel de exigencia.

Continuando con el análisis, el apartado b) del cuestionario (un grupo más números que el apartado anterior, formado por 20 preguntas en total), pretendía identificar las estrategias usadas por los estudiantes durante la presentación (o inmediatamente antes, en algunos casos). En relación a los resultados obtenidos se observa que hay más dispersión en las respuestas y las preguntas más señaladas fueron las tres siguientes (seleccionadas por un total de entre 13 y 10 alumnos), ordenadas de mayor a menor asiduidad:

- He intentado mostrar entusiasmo.
- Me he motivado a mí mismo pensando que mi presentación iba a ser interesante.
- He comprobado que el público ha seguido y comprendido mi presentación.

A continuación en el diario se presenta un pequeño grupo de preguntas que fue seleccionado por 9 alumnos:

- Previamente he intentado relajarme reflexionando sobre mi estado de ánimo e intentando controlarlo.
- Previamente he intentado relajarme hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos.
- He intentado relajarme respirando profundamente, escuchando música, bebiendo un poco de agua...

En tercer lugar surge un grupo de preguntas que fue señalado por 8 alumnos en cada

una de ellas:

- He recommenzado de forma diferente cuando se ha producido una ruptura en la comunicaci3n.
- He sonreído y me he mostrado relajado.
- Me he motivado a mí mismo pensando que me iba a salir bien porque había realizado los pasos previos correctamente.
- Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compaños.

En el último grupo se encuentran las preguntas que recibieron menos de 7 respuestas:

- He hablado pausadamente, a un ritmo normal.
- He actuado con naturalidad.
- He creado palabras por analogía cuando no sabía o recordaba una palabra.
- He hecho paráfrasis o definiciones cuando no recordaba una palabra.
- Previamente he intentado relajarme escuchando música.
- Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo.
- Me ha motivado pensar que el público confiaba en mí.
- He tenido que eliminar algunas filminas porque he excedido el tiempo.

Después de exponer los resultados obtenidos, la docente concluye lo siguiente:

(...) los alumnos han puesto en práctica estrategias metacognitivas de monitorizaci3n de su intervenci3n (analizando la respuesta del público, por ejemplo), y han activado estrategias compensatorias para corregir posibles deficiencias en su discurso. Adem3s, han sido conscientes de la importancia de compartir su estado emocional con sus compaños y de intentar corregirlo con simples técnicas de relajaci3n (usando estrategias afectivas). De todas formas, quizás el abanico de estrategias presentado en clase fuese demasiado amplio para que los alumnos pudiesen dominarlas todas. Lo que se intentó fue dar a conocer un grupo variado de estrategias y que cada alumno las seleccionase en funci3n de sus necesidades.

Resumen conclusivo del diario del profesor (2012-13)

Gracias al diario del profesor hemos podido constatar los siguientes factores relevantes para la investigaci3n: en primer lugar, las importantes contribuciones de la observaci3n de clases que permitieron desarrollar una programaci3n más coherente no solo en relaci3n a los objetivos de la investigaci3n (integrando de forma secuencial diferentes grupos de estrategias), sino también en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar, en esta fase de la investigaci3n, hemos comprobado desde un punto de vista procesual, la optimizaci3n de otros recursos de investigaci3n como los diarios de aprendizaje. En tercer lugar, el diario del profesor fue testigo de la aplicaci3n de varios

recursos que posibilitaron un control más exhaustivo de la progresión de los estudiantes en cada uno de los ciclos de la investigación-acción (nos referimos a los diferentes cuestionarios, pequeños test o a la realización de la evaluación directa de estrategias que los alumnos fueron movilizand o a lo largo de esta fase del aprendizaje). Y por último, consideramos que este instrumento ha contribuido de manera singular a desarrollar la capacidad de autocrítica de la docente responsable de la investigación.



Anexo 6

| DIARIO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS | | |
|--|---|----------------|
| 1ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 2º SEMESTRE (2011-12) | | |
| LÍNGUA II.4-ESPANHOL B1+ | | |
| ÍNDICE DE PARTICIPANTES | Nº ENTRADAS | TOTAL ENTRADAS |
| 1. A12 | 8 | 68 |
| 2. D12 | 8 | |
| 3. E12 | 9 | |
| 4. J12 | 5 | |
| 5. MD12 | 9 | |
| 6. M12 | 8 | |
| 7. O12 | 8 | |
| 8. R12 | 5 | |
| 9. S12 | 8 | |
| INSTRUCCIONES DE ELABORACIÓN | | |
| El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz. (...) | | |
| NOMBRE / FECHA | ENTRADA DE DIARIO | |
| 1. A12 – 16/IV/12 | <p>El pasado viernes hablamos y reflexionamos sobre consejos para hablar en público. En primer lugar, empezamos por leer algunos consejos, como por ejemplo: preparar bien la presentación, respirar hondo o beber un trago de agua antes de la presentación. En seguida vimos también un video del "Hormiguero" que nos fue de igual modo ventajoso.</p> <p>Pienso que todas las personas cuando tienen que hablar en público se quedan nerviosas, y es claramente natural. Además, en esta asignatura la oralidad es muchísimo importante, y por eso es necesario saber mejorar algunos puntos para que la presentación sea objetiva y sin errores.</p> | |
| 2. A12 - 26/IV/12 | <p>La clase en que estudiamos “la utilización de recursos en internet” fue muy relevante para mi aprendizaje. (...) Usualmente frecuento estos sitios, principalmente los diccionarios y los periódicos en</p> | |

| | | |
|----|---------------------|---|
| | | línea. Por supuesto recomendaré a todos los que estudian la lengua española, ya que hoy en día es tan fácil y práctico acceder a todas estas páginas. |
| 3. | A12 – 17/V/12 | <p>Estas clases sobre la acentuación fueron en mi opinión de las más relevantes, porque por pensarse que es una materia fácil nosotros nos relajamos. Y, en realidad hay en general muchas dudas en cuanto a todas las reglas. Además, pude observar en clase que una gran mayoría no conocía esta parte gramatical, y es por eso que felicito la insistencia.</p> <p>En cuanto a mí reavivé lo que ya había aprendido en otras ocasiones, subrayando principalmente los diptongos y triptongos.</p> |
| 4. | A12 – 4/VI/12 | <p>(...) iniciamos una revisión sobre aspectos de la pronunciación. Otra materia importantísima para nuestro progreso en la lengua, en mi opinión. Hicimos varios ejercicios con la ayuda de un enlace que nos enseñaba la pronunciación correcta. En realidad, fue muy importante enseñar o repasar aspectos que son distintos entre el portugués y el español.</p> <p>Por otra parte, si tenemos alguna duda a cerca de como pronunciar alguna palabra, vocal o consonante podremos visitar el enlace a cualquier hora del día.</p> |
| 5. | A12 – 12/VI/12 | Nuestra clase de lunes fue divertidísima. Hicimos varios juegos, (...). Mientras nos “entreteníamos” estábamos a estimular nuestra creatividad, a aprender nuevo vocabulario y a saber trabajar en grupo. Fue muy bueno. |
| 6. | A12 – 15/VI/12 | Hoy han empezado las presentaciones sobre “El Banco del Tiempo”. Esta actividad sugerida por la profesora en una clase anterior fue un entusiasmo. Creo que la gran mayoría aceptó la idea con mucha satisfacción, y además, las ideas surgieron inmediatamente, por lo menos en mí caso sí. |
| 7. | A12 – 19/VI/12 | <p>En la clase de ayer continuamos con las presentaciones orales del “Banco del Tiempo”, en que también presenté mi actividad. (...)</p> <p>En cuanto a mí presentación sobre cómo hacer alfombras en casa, pienso que en general me salió bien, pues intenté ser objetiva, clara y original. Pienso que les gustó.</p> <p>Por fin, definiendo que estas actividades nos ayudan bastante en nuestra oralidad, es claro que nos ponemos un poco nerviosos, pero los consejos que antes habíamos analizado nos auxilian.</p> |
| 8. | A A12 – 23/VI/12 | Ayer fue la última clase del semestre, en que finalizamos las presentaciones del banco del tiempo y recibimos las evaluaciones del |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>último examen. De facto hubo muchas presentaciones, creo que nueve, pero todas muy claras y sugestivas.</p> <p>Por fin, recibimos las notas en la que saqué un dieciocho, y me quedé muy contenta porque pensaba que iba a tener menos ya que creí que este examen me había salido peor.</p> <p>¡Qué bueno!</p> |
| 1. D12- 9/III/12 | <p>En la clase de español 3, de 9 de marzo de 2012, respondemos el primer cuestionario, (...). Las preguntas sirvieron para percibir que tengo que organizar mejor mi tiempo disponible para el aprendizaje de la lengua española; que debo practicar más la producción escrita haciendo más composiciones; hablar más en español con mis compañeros para que ellos me puedan corregir y así no me quedar tan nerviosa en las presentaciones orales. Voy intentar sacar más tiempo para estudiar, planificar y organizarme mejor. (...) Este cuestionario fue una buena actividad inicial para la profesora poder percibir mejor nuestra personalidad, nuestros métodos de estudio, nuestros objetivos personales y para, así, ayudarnos y orientarnos en nuestro aprendizaje.</p> |
| 2. D12- 16/III/201 2 | <p>En la clase de español 3, de 16 de marzo de 2012, respondemos a un segundo cuestionario, propuesto por la profesora Ana Cea. Las preguntas eran acerca de cómo se comporta el estudiante de una lengua extranjera cuando aprende esa lengua y los métodos que nosotros utilizamos para mejorar nuestras dificultades (...). Creo que las preguntas fueron interesantes e importantes para nosotros hacemos la apreciación de nuestro trabajo, o sea, hacemos la autoevaluación. Con esto tomamos conciencia de los errores, percibimos las fallas que cometemos y sólo así podremos mejorar. A mí, me ha servido para percibir que: después de aprender una nueva palabra debería utilizar estrategias para no me olvidar de ella; no me debería quedar tan nerviosa en las presentaciones orales; tengo que leer y oír más la lengua española para, así, ir más veces al diccionario buscar y conocer nuevas palabras y expresiones. Ahora voy intentar extinguir estos pequeños problemas. Pienso que esta actividad fue mucho provechosa para mí y para mis compañeros de clase.</p> |
| 3. D12 – 6/V/12 | <p>En la clase de español 3, de 6 de mayo de 2012, abordamos la temática de la comprensión y expresión oral.</p> <p>Empezamos por leer las recomendaciones sobre la correcta comprensión de un texto o vídeo y creo que algunos consejos son muy útiles como leer primero las preguntas que tenemos que responder, anotar las</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>palabras clave, reformular la información recogida,...</p> <p>Después visualizamos una presentación hecha por la profesora Ana Cea que tenía más consejos para hablar en público. La presentación estaba dividida por dos partes, en la primera los consejos para la preparación de la presentación y los consejos para la presentación del proyecto, en la segunda.</p> <p>Por fin, visualizamos un vídeo sobre la misma temática, para responder un cuestionario. El vídeo contenía cinco consejos clave para hablar en público: “No necesitas dar mucha información”, “Practica solo lo necesario”; “No trates de ser perfecto”; “No memorices”; “Se tu mismo”.</p> <p>Esta clase sirvió para percibir que tengo algunas dificultades en las presentaciones orales. Pero, creo que los ejercicios fueron muy provechosos y serán fundamentales para nuestras próximas presentaciones orales. Ahora ya tenemos varias recomendaciones y consejos que podremos guiar para preparar y presentar nuestros trabajos orales.</p> |
| <p>4. D12 – 21 & 28/V/12</p> | <p>En la clase de español 3, de 21 y 28 de mayo de 2012, hicimos revisiones sobre la acentuación en las palabras españolas.</p> <p>Fue la segunda vez que abordamos esta temática, pero creo que fue importante la explicación y los ejercicios que hicimos. Con esta clase nos quedamos más esclarecidos con la acentuación de los diptongos, triptongos y hiatos que aún habían algunas dudas.</p> <p>Los ejercicios fueron esenciales para ejercitar las reglas y así eliminar todas las dificultades.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| 5. D12 - 4/VI/12 | <p>En la clase de español 3, (...) hicimos la segunda prueba de evaluación. Creo que fue más difícil que la primera, fundamentalmente en el último ejercicio del vocabulario y también, el ejercicio de los verbos.</p> <p>Aunque leí dos veces el libro, me quedé con algunas dudas en la pregunta sobre el libro “El Misterio de la Cripta Embrujada”, pienso que tenía algunos pormenores, como datas, que no eran muy fáciles. Por fin, creo que tuve algunas dudas en esta prueba, pero en general, me ha salido bien.</p> |
| 6. D12- 18/VI/201 2 | <p>(...) fueron las primeras presentaciones orales. Creo que fueron presentaciones muy buenas e interesantes. Además, todos tenían las presentaciones muy bien organizadas e intentaron utilizar los consejos tratados en las clases para una buena presentación. La evaluación de la primera presentación también sirvió de ayuda para preparar la final, porque tenía una nota orientativa y una descripción de nuestra interlengua. Me quedé un poco decepcionada con mi evaluación, pero voy intentar mejorar. ¡Me pongo siempre muy nerviosa!</p> |
| 7. D12 - 22/VI/12 | <p>(...) Hice mi última presentación oral. Como el objetivo de los trabajos era presentar alguna cosa más práctica, como un taller, escogí presentar muñecos hechos de toallas. Para eso, empecé haciendo una pequeña introducción sobre la temática, después presenté los materiales necesarios y el procedimiento para hacer los muñecos. Por fin, mostré mi muñeco, como ejemplo, a mis compañeros. En esta presentación, intenté corregir mis errores y vencer mis dificultades. Para eso, preparé muy bien la presentación en casa, organicé e hice un esquema con las ideas fundamentales, Además, en la presentación pretendí estar más tranquila y serena, o sea, utilicé los consejos dados en las clases. En general, creo que la presentación me corrió mejor que la primera y espero que mis compañeros tengan gustado.</p> |
| 8. D12 - 23/VI/12 | <p>En el ámbito de la asignatura de Español III, inserida en el 2º semestre del 2º curso de la Licenciatura en Lenguas y Literaturas Europeas, fue solicitado por la profesora Ana Cea, profesora de esta misma asignatura, la realización de un diario de las clases de español. En esto texto del diario, voy hacer una reflexión de toda la asignatura y de mi evolución al largo de esta. En las clases de español 3, abordamos la comprensión y expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral, con principal destaque para las presentaciones orales. Creo que esto fue importante, porque es en la expresión oral que la mayoría de los alumnos tiene más problemas. Los cuestionarios también fueron</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>esenciales para tener conciencia de mis dificultades y saber lo que hacer para mejorar. Con la comparación del primer cuestionario y el último percibí que hubo una evolución y una mejoría, pues obtuve un valor superior en el cuestionario realizado en la última semana de clases. Me pongo contenta con el resultado y con mi actitud en la asignatura, ya que realicé los objetivos que tenía; me esforcé en las clases por participar, hice siempre todos los trabajos que fueron pedidos por la profesora y fuera de las clases también intenté usar y ejercitar los contenidos asimilados. Concluyo, haciendo un análisis muy positivo de la asignatura de español 3, pues creo que sirvió y ayudó muchísimo para mejorar el aprendizaje de la lengua española.</p> |
| 1. E12 - 2/IV/2012 | <p>La actividad sobre el uso de recursos en internet para el aprendizaje de la lengua española me ha sido de gran utilidad pues me ha permitido explorar nuevos enlaces que no conocía como por ejemplo el enlace sobre los sonidos en español y el diccionario en línea <i>Wordreference.com</i> (éstos son sólo algunos ejemplos). Este diccionario me va a ser muy útil para tirar mis dudas de vocabulario así como de pronunciación pues tiene la pronunciación de los vocablos lo que me permite escuchar la pronunciación correcta de las palabras y de este modo mejorar mis destrezas a nivel de mi expresión oral y comprensión auditiva. Así estos enlaces son herramientas para mejorar mi español a través del internet. El enlace <i>Wordreference.com</i> voy a utilizar con mucha frecuencia pues a veces tengo dudas sobre la forma como se pronuncia una determinada palabra y este sitio me va a ayudar a solucionar estas cuestiones. Voy a intentar utilizar más veces las páginas que contienen recursos gramaticales y otras páginas con recursos para la lengua española con la finalidad de aprender de forma autónoma la lengua española.</p> |
| 2. E12 - 4/IV/12 | <p>Para la presentación de la página web que escogí, elaboré un pequeño texto con la información que pretendía transmitir y un PowerPoint con imágenes de la página (con los contenidos que quería exponer). Comprobé si el trabajo tenía errores y después ensayé varias veces en casa. Pero, en clase, la presentación no me corrió como supuesto. No me salió muy bien pues me puse muy nerviosa y por eso di más errores. Tengo la conciencia de eso. Pero hay aspectos que considero que hice bien como la preparación previa de la presentación y el “ensayo”. Pienso que mi forma de actuar, con una preparación previa, me ayudó a tener un esquema mental de la presentación y por</p> |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | <p>consiguiente favoreció mi presentación. No obstante, hay también aspectos que pretendo mejorar por ejemplo quiero controlar mis nervios y así dar menos errores. Creo que mi constante preocupación con cuestiones de la comunicación oral como no dar errores, la fluidez de mi discurso, la correcta pronunciación del léxico y la corrección gramatical me hacen quedar aún más nerviosa. Para mí, la comunicación oral tal vez sea la destreza más difícil de perfeccionar pues el desarrollo de esta destreza no depende solo de nuestros saberes, sino de nuestros estados de ánimo. Ellos pueden ser nuestros amigos o nuestros enemigos. Así voy a intentar mejorar estos aspectos para mejorar mi desempeño.</p> |
| <p>3. E12* - 9/4/2012 a)</p> | <p>El cuestionario que rellenamos sobre los estilos de aprendizaje tenía como objetivo darnos a conocer los diferentes estilos de aprendizaje y a concienciarnos del tipo de estudiante que somos pues cada persona es diferente y tiene su propio estilo de aprendizaje. Nuestro estilo de aprendizaje es un factor que influencia nuestro proceso de aprendizaje.</p> <p>A mí, este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre el tipo de aprendiz que soy. Saber el tipo de aprendiz que somos nos ayuda a reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje y a perfeccionarlo.</p> <p>Según el análisis de los resultados del cuestionario, soy una mezcla de relajado y analítico. El resultado revela que aprendo de diferentes maneras de acuerdo con la situación concreta o de la tarea que estoy haciendo. Sin embargo, después de efectuar la lectura de las descripciones de los dos tipos de aprendiz, creo que soy más analítica que relajada pues para mí la corrección es muy importante y soy bastante crítica conmigo misma. Los errores me preocupan y por eso a veces tengo recelo de hablar. Tengo que pensar siempre cuidadosamente. Además, intento siempre ser perfeccionista en todo que hago. Una de las cosas que tengo que intentar hacer es sacar más tiempo para estudiar pues con mi trabajo no es fácil tener tiempo para todo.</p> <p>En resumen, este cuestionario sirvió para saber los tipos de aprendices que tenemos en nuestro grupo y los aspectos inherentes a estos mismos tipos de aprendices. Al saber el tipo de aprendices que somos constatamos nuestras debilidades y a través de las sugerencias del cuestionario podemos perfeccionar nuestro estilo y nuestro aprendizaje.</p> |
| <p>4. E12 - 9/IV/12 b)</p> | <p>El 1º cuestionario que rellenamos integraba los aspectos generales del alumno y tenía como objetivo principal conocer mejor al</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>alumnado. Esos aspectos generales abarcaban nuestras características socio-biográficas, nuestro conocimiento de las lenguas que estudiamos y el nivel que teníamos, nuestra motivación para el estudio del español (ya que la motivación es un aspecto importante a considerar cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera), nuestros hábitos de estudio (con la finalidad de trazar nuestro perfil de alumno), nuestra experiencia previa (haciendo referencia a los métodos que los profesores emplean en sus clases con la finalidad de tener una idea general de la práctica de los profesores e incluso del proceso de enseñanza). Sirvió también para plantear nuestros objetivos para la asignatura en términos de las diferentes destrezas como la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión auditiva y la comprensión lectora y también los aspectos gramaticales y léxicos y los conocimientos socio-culturales. Todos estos rasgos son importantes en el aprendizaje de una lengua y funcionan como un todo que debemos perfeccionar. Reflexionamos también sobre los procedimientos para alcanzar los fines, la organización de nuestro proceso de aprendizaje, nuestras capacidades, habilidades y destrezas e incluso nuestros puntos débiles para después actuar y perfeccionar. Referimos las actividades más motivadoras y útiles (lo que es siempre importante para ver el interés del alumno y así también motivarlo), lo que hacemos para practicar la lengua fuera de clase y referimos aspectos relacionados con la expresión oral y reflexionamos sobre esta destreza (los puntos fuertes y los débiles con el objetivo de mejorar). Al final, podríamos añadir otros aspectos relevantes de nuestro proceso por ejemplo, en mi caso, los estados de ánimo y el reflejo que tienen en mi desempeño a nivel de la expresión oral que es algo que tengo que mejorar.</p> <p>Por consiguiente, este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje, mis puntos fuertes y débiles, los objetivos que tengo para la asignatura y lo que tengo que hacer para alcanzar estos objetivos y así perfeccionar las destrezas y mejorar mi desempeño y el aprendizaje del español.</p> <p>El 2º cuestionario consistía en un inventario de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera o sea teníamos que reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje y los métodos y procedimientos que utilizamos en él. Por tanto, abordaba las competencias estratégicas.</p> <p>A mí, este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizo en mi proceso de aprendizaje ya</p> |
|--|---|

| | |
|--------------------|---|
| | <p>que cada alumno es diferente o sea tiene sus características propias. Me ha servido para comprender que tenemos que adaptar nuestras estrategias a cada situación de aprendizaje. Sin duda, el análisis de nuestros resultados por parte de la profesora a través de observaciones individuales de acuerdo con el resultado obtenido en el cuestionario (haciendo referencia a los valores más altos y los más bajos y las competencias que teníamos que perfeccionar) fue muy útil y explicativo. En mi caso, tengo que mejorar la estrategia que visa suplir carencias en la comunicación.</p> <p>En resumen, pienso que los resultados de estos cuestionarios evidencian las características de nuestro grupo. Los cuestionarios me sirvieron para reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje y lo que tengo que hacer para lo tornar más efectivo. Además, sé que es importante crear nuestras propias herramientas de aprendizaje y pensar sobre el aprendizaje de una lengua y los mecanismos que empleamos para aprenderla de forma a tornar nuestros aprendizajes más significativos. Para eso tengo que considerar todos los factores (motivación, aptitudes, cuestiones personales, entre otros) que restringen el éxito de mi aprendizaje e intentar mejorar los aspectos que son las mis puntos débiles y perfeccionar los otros. Por consiguiente, estos cuestionarios nos hacen reflexionar para aprender y aprender reflexionando.</p> |
| 5. E12 – 4/V/12 | <p>Para mi la clase en que hablamos sobre las pautas para la redacción de composiciones fue muy interesante y útil. De hecho pienso que en la clase de ELE o de cualquier lengua extranjera es importante dedicar algunas clases para la constatación, reflexión y corrección de errores. La corrección de errores nos da un feedback de lo que hicimos mal y bien y lo que tenemos que hacer para mejorar. Así este conjunto de pautas tuvo esa intención y objetivo. En mi caso personal cuando estoy redactando suelo seguir todas las pautas mencionadas pero hay siempre cosas que a veces olvidamos o porque tenemos un tiempo limitado (por ejemplo en un examen y por eso ese factor condiciona nuestro trabajo) o entonces la lengua materna influye en lo que producimos por vía oral o escrita en la lengua extranjera. La verdad es que ni siempre es fácil detectar los aspectos de la lengua materna que interfieren con el uso adecuado y correcto de palabras y de estructuración de frases en la lengua extranjera. Por consiguiente es necesario tener conciencia de nuestros errores para no</p> |

| | |
|--------|--|
| | <p>volver a dar esos mismos errores. Cabe añadir también que cuando estoy redactando consulto diccionarios y tengo también una lista de conectores discursivos para me ayudar a estructurar mi texto de forma adecuada.</p> <p>En relación a este ejercicio de escrita y su corrección él me ayudó a estar más consciente de ciertos aspectos como por ejemplo la utilización de demasiadas oraciones subordinadas en mis composiciones. Así es importante señalar que el feedback que la profesora nos dio a través de algo visible (nuestras composiciones en papel con las anotaciones de los aspectos que teníamos a detener para mejorar) es esencial ya que es difícil mejorar cuando no nos apuntan los errores pues si los hacemos es porque no sabemos que no es cierto hacer las cosas así. Además a veces son hábitos enraizados que tenemos y sin esa llamada de atención para esos errores volvemos a darlos.</p> <p>En suma, las pautas nos van a ayudar a mejorar nuestra expresión escrita. Ahora voy a estar más atenta a estos aspectos e intentar no volver a cometerlos. De hecho estas clases nos hacen reflexionar sobre la forma como escribimos pues tenemos siempre dudas cuando estamos redactando (mismo con la consulta de diccionarios y gramáticas). Además si desconocemos los errores que hacemos no dar errores si torna en una misión imposible. Por consiguiente esta clase fue productiva ya que abordó la corrección de los errores de nuestra expresión escrita en todos sus aspectos (morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos así como también la puntuación y la acentuación) o sea todos los aspectos que son importantes para escribir un texto lógico, coherente y bien redactado. A mi me gusta mucho este tipo de clases pues aprendo aspectos sobre la lengua extranjera y sobre mi forma de escribir y así sé que hacer para mejorar. Éste es el objetivo de estas estrategias. En definitiva no nos podemos olvidar que la lengua se aprende usándola y que también la aprendemos a través de un proceso de reflexión sobre su uso. Por eso estas clases asumen un papel primordial en nuestro proceso de aprendizaje ya que en esta clase fueron mencionadas las pautas para mejorar nuestra expresión escrita y las microdestrezas que a ella están asociadas. Ellas nos irán ser muy útiles en nuestras futuras composiciones.</p> |
| 6. E12 | – Esta reflexión tiene por objetivo contraponer los consejos |

| | |
|---------|--|
| 17/V/12 | <p>para reducir el miedo a hablar en público que constan en el vídeo de Leandro Delgado con mi presentación oral sobre una página web señalando mis puntos flojos y lo que tengo que hacer para mejorar mis presentaciones. A continuación presento los consejos de Leandro y mis comentarios a ellos basados en mi propia práctica. Es importante añadir que en esta clase abordamos dos aspectos de la lengua que son la comprensión audiovisual y la expresión oral ya que la visualización del vídeo tuvo la finalidad de desarrollar nuestra comprensión audiovisual y el contenido del vídeo tuvo el objetivo de desarrollar nuestra expresión oral pues en él encontramos consejos para mejorar nuestras presentaciones orales.</p> <p>Consejos para reducir el miedo a hablar en público según Leandro Delgado:</p> <p>1) “No dar mucha información.”</p> <p>En mi opinión ni siempre es fácil ser breve cuando el tema abarca mucha información pues queremos ser lo más precisos posible y no queremos olvidar ningún aspecto que sea importante. Pienso que en la presentación oral que hice di a penas la información relevante y esencial. De hecho fue una presentación breve y resumida.</p> <p>2) “Practica solo lo necesario, ¡nunca exageres!” y 3) “No trates de ser perfecto”.</p> <p>Englobé estos dos aspectos en un solo comentario pues para mí ellos están relacionados. Confieso que tal vez tenga exagerado un poco en los ensayos que hice. De hecho, pertenezco al grupo de personas que busca la perfección a pesar de saber que es algo inalcanzable y sé que no debo hacerlo. Sin duda, sé que lo que hago no es perfecto pero intento siempre dar lo mejor de mí. Es por esa razón que practico tantas veces. Lo hago para aumentar mi confianza y no para quedarme aun más nerviosa. Así, en mi caso particular, no me pongo más nerviosa o ansiosa si lo practico muchas veces, por lo contrario gano confianza en mí. Por eso no estoy de acuerdo con la opinión de Leandro Delgado en esta cuestión. Es que ya me conozco muy bien y sé que tengo que luchar muchas veces contra mí misma, contra mi personalidad y mis estados de ánimo para superar mis recelos. No es tarea fácil pero intento cambiar estos mis rasgos. Efectivamente no quiero</p> |
|---------|--|

| | |
|---------------------|---|
| | <p>ponerme nerviosa pues eso afecta mi desempeño e intento calmarme pero cómo se vio en la presentación oral no es tarea fácil para mí. Tengo que intentar seguir también los consejos dados en el vídeo “El Hormiguero – trucos para hablar en público” a ver si también me ayudan a vencer de una forma gradual estos recelos. Por tanto sigo los consejos de Leandro Delgado pero es diferente ensayar en nuestra casa y presentar el trabajo en clase. Es una situación completamente distinta. Por un lado, porque estamos a ser observados y, por otro lado porque estamos a ser evaluados. Estos puntos pueden influenciar nuestros estados de ánimo y por consiguiente afectar nuestro desempeño.</p> <p>4) “No memorices”.</p> <p>Éste es uno de los aspectos que tengo mucha dificultad en evitar ya que la primera tendencia que tenemos es memorizar. La verdad es que me fijo mucho en las palabras y después es difícil de "huir" del texto ensayado. Lo hago por una cuestión de seguridad es que los nervios no me ayudan en estas actividades. Sin embargo confieso que tiene su lado negativo pues si me olvido de algo es más difícil de dar continuidad a la presentación.</p> <p>5) Por último, “Se tu mismo”.</p> <p>Soy siempre yo misma en mis presentaciones por lo bueno y por lo malo. No imito otras personas.</p> <p>En resumen, en esta actividad fueron abordadas dos destrezas lingüísticas propias de la lengua oral que son la comprensión auditiva en este caso es audiovisual, como actividad lingüística de recepción y la expresión oral, como actividad lingüística de producción. Los consejos que escuchamos son útiles y visan ayudarnos a desarrollar nuestra expresión oral, incluso nuestra competencia comunicativa a través de la reflexión sobre el proceso de realización y ejecución de nuestros trabajos. De hecho reflexionar sobre todos estos aspectos es indispensable para perfeccionar nuestras destrezas y consiguientemente mejorar nuestro desempeño.</p> |
| 7. E12 – 29/V/12 | <p>Para empezar, la realización de presentaciones orales constituye una de las actividades de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo es un área en que los alumnos muchas das veces revelan inseguridad y les resulta muy difícil ejecutar este tipo de</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>actividades por no tener las técnicas o estrategias de la expresión oral muy desarrolladas. Así la presentación que asistimos en clase exhibió las pautas básicas para la comunicación oral. Sin duda ahora estamos más conscientes del proceso que envuelve las presentaciones orales y lo que tenemos que hacer para mejorar nuestro desempeño a nivel de esta destreza. Por consiguiente las pautas tenían como objetivo reforzar la competencia oral de los alumnos a través de consejos básicos con la finalidad de ayudarlos a hacer sus presentaciones orales. Así se procuró ponernos a reflexionar sobre nuestras practicas y lo que hacer para mejorarlas. En realidad considero que la presentación en PowerPoint fue muy útil ya que señaló los principales aspectos para la ejecución de presentaciones orales y sus diversas fases. Fue un ejemplo de una buena presentación (desde su concepción a su realización) ya que observar también es una buena estrategia para aprender. No hay duda que la presentación fue muy precisa y clara en relación a delinear todas las fases de una presentación oral y apuntó soluciones para los problemas que pueden surgir en las presentaciones. Además los materiales utilizados fueron los ideales para los objetivos de la presentación. Objetivos estos que fueron presentados luego en el inicio de la presentación. Este aspecto es muy importante para contextualizar nuestra presentación y dar a conocer a los oyentes el tema de nuestra presentación. Después tuvimos la presentación de las pautas.</p> <p>Cuanto a la fase 1, la fase de la planificación, se puede decir que el proceso de planificación es un proceso complejo ya que envuelve muchos pasos como la preparación del contenido y de las notas que deben ser precisas y no exhaustivas con la información relevante y no lo accesorio y preparadas con el debido tiempo y atención. Es pertinente pensar en los interlocutores, en las personas que nos están a escuchar y pensar en estrategias para mantenerlas interesadas en nuestra presentación. Aquí tenemos todas las pistas necesarias para hacer una buena elaboración del texto de la presentación y los materiales que vamos a utilizar en nuestra presentación.</p> <p>Relativamente a la fase 2, la fase de la ejecución, las pistas me van a ser muy útiles ya que no tengo por hábito pensar en estrategias (por ejemplo para recomenzar y parafrasear) como las que fueron presentadas pues tengo la tendencia de memorizar y eso no es bueno. Esto es algo que voy a intentar mejorar.</p> <p>Resumiendo, los puntos mencionados en el PowerPoint fueron</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>muy útiles e interesantes y para mí la clase fue importante para acordarme de todas estas pautas ya que en breve vamos a hacer nuestras presentaciones orales. Las pautas nos hacen reflexionar sobre los objetivos de nuestro trabajo y de la claridad de esos mismos objetivos y el uso de diferentes actividades de compensación para superar posibles dificultades. De hecho son consejos útiles para todas las fases del trabajo desde la fase que antecede la presentación (debemos confirmar el material, ensayar haciendo uso de varios recursos, no memorizar, tener objetivos claros y definidos), durante la presentación (debemos mantener el contacto visual, tener una buena colocación de voz, usar varias técnicas para mantener el público atento y estar calmo), y después de la presentación (debemos evaluar nuestra actuación y corregir los fallos en una próxima presentación). Es también importante para nuestro aprendizaje escuchar la opinión de otras personas y los consejos que tienen a darnos ya que las críticas constructivas siempre nos hacen crecer a nivel de aprendizaje y promueven el desarrollo de competencias transversales como aprender a aprender, la resolución de problemas y el raciocinio crítico a través de diferentes estrategias y a procurar respuestas y estrategias para los nuevos desafíos. La retroalimentación es muy importante para mí pues intento siempre aprender con mis errores y no cometerlos otra vez.</p> <p>En definitiva, la presentación hecha por la profesora demostró un plan de acción relacionado con la expresión oral y la competencia comunicativa con el objetivo de darnos pautas y estrategias para mejorar nuestras presentaciones orales. El contenido de la presentación oral nos dio a conocer la importancia de hacer un control de la acción (análisis de la planificación, curso de acción y evaluación) no olvidando el control del conocimiento (analizar el conocimiento que se posee y el que se requiere, las vías de acción y las estrategias de compensación). Se trata siempre de un proceso continuo en que debemos tener en cuenta todas las fases de la presentación oral. Tenemos así un conjunto de herramientas teóricas para aplicar en la práctica con el objetivo principal de tornarnos en aprendices más autónomos, con más seguridad y motivación para enfrentar y buscar las soluciones para las dificultades a través de la indagación de nuestros hábitos de aprendizaje y desempeño identificando los puntos débiles y los fuertes en esta destreza ya que alumnos reflexivos llevan a mejores prácticas. Sin duda intentaré seguir todas estas pautas en mis presentaciones y mejorar mi desempeño</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>en esta destreza que para mí es la más difícil de perfeccionar principalmente por cuestiones de ansiedad y de nervios (también tengo que mejorar las estrategias afectivas).</p> |
| <p>8. E12 – 7/VI/12</p> | <p>La presente reflexión trata de la importancia que el uso de diferentes recursos y actividades en la clase de ELE asumen en nuestro aprendizaje. En las clases de español 4 ya hice un conjunto de actividades diversificadas. Esas actividades fueron importantes por un lado a nivel de la adquisición de conocimientos técnicos ya que vivimos en la era de la tecnología y cada vez más es relevante poseer conocimientos en esta área pues podrán servir para motivar nuestros futuros alumnos. Además nos ayudan a perfeccionar destrezas lingüísticas (como es el caso de la expresión oral). Por otro lado a nivel de la adquisición de conocimientos sobre la lengua. Las clases que quiero evidenciar son las que trabajamos con el programa audacity y el VOKI. En relación al programa audacity es un programa que nos podrá ser muy útil pues con él podemos escuchar nuestras presentaciones orales y mejorar nuestra pronunciación, articulación, entonación, y corrección formal en términos de léxico y gramática. Para mí fue la primera vez que utilicé este programa y considero que él tiene muchas ventajas ya que es gratis, de fácil utilización y posee varias funcionalidades. Cuanto al programa VOKI, él también es un programa con amplias funcionalidades, muy versátil y útil y además es gratis pero tiene sus limitaciones a nivel del tiempo (60 segundos). De hecho el programa VOKI por un lado es didáctico pues con él podemos desarrollar nuestras destrezas lingüísticas y por otro lado es entretenido ya que podemos divertirnos a construir nuestro avatar. Sin duda es una herramienta que podemos utilizar en más actividades de lengua como crear mensajes para festividades, hacer anuncios entre otras actividades y enviarlos a otras personas. Así practicamos nuestra expresión oral en todas sus vertientes y verificamos nuestros errores y nuestra pronunciación de una forma diferente, original y lúdica al mismo tiempo que desarrollamos nuestras destrezas lingüísticas. Por consiguiente es una herramienta que podemos utilizar en nuestras clases como futuros profesores.</p> <p>Otro trabajo que hicimos que envolvió las tecnologías fue la ejecución del telediario que sirvió para poner en práctica lo que habíamos hablado en clase sobre la ejecución y producción de telediarios y también acerca de las estrategias para mejorar nuestra</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>expresión oral. De hecho fue una forma diferente y divertida de practicar la lengua.</p> <p>En definitiva, la utilización de estos recursos y la ejecución de actividades diversificadas nos hace aprender más sobre los recursos que tenemos, sobre nuestro proceso de aprendizaje y sobre la lengua. De hecho al hacer actividades diversificadas hay más hipótesis de abarcar todos los diferentes tipos de aprendices que tenemos en nuestras clases. Además al escuchar los trabajos de nuestros compañeros podemos aprender y añadir conocimientos a nuestro aprendizaje. Por todo esto, creo que la realización de diferentes actividades contribuye para el desarrollo de diferentes aptitudes ya que aprendemos no solo con los trabajos que hacemos, sino también con los trabajos de nuestros colegas. Lo que es siempre muy positivo y una experiencia enriquecedora a nivel de aprendizaje.</p> |
| 9. E12 – 26/VI/12 | <p>Para empezar en el cuestionario intitulado “Inventario de estrategias para el aprendizaje de Lenguas” que rellenamos al principio me situaba en el nivel “Medium” y ahora que rellenamos otra vez el mismo cuestionario me sitúo en el nivel “High-generally used” lo que significa que amplié y mejoré mis estrategias para el aprendizaje de lenguas. De hecho me siento satisfecha con los resultados alcanzados por mí y también conmigo misma. En el apartado a, ahora intento siempre usar las diferentes estrategias para recordar palabras nuevas. En cuanto al apartado b, hago un uso más frecuente de la lengua e intento desarrollar mis propias capacidades de comprensión de la lengua meta y utilizarla al máximo evitando la utilización de la lengua materna para me expresar sea oralmente o por escrito. Por ejemplo, ahora escribo mis anotaciones en español y también escribo para mis compañeras en español. Con respecto al apartado c, ahora utilizo el parafraseo como estrategia, intento siempre deducir por contexto y recurro a todas las otras estrategias que vimos en clase. En relación al apartado d, reflexiono sobre el funcionamiento de la lengua, planifico mis objetivos de forma a alcanzarlos y aprendo con mis errores evaluando siempre mi proceso de aprendizaje. A propósito del apartado e, pienso que controlo un poco mejor mis emociones ya que en la última presentación hice uso de los consejos que hablamos en las clases de español: bebí un trago de agua, respiré hundo, planifiqué y preparé mi presentación, ensayé y grabé la presentación y pensé positivamente o sea seguí todos los pasos o las etapas que hablamos y tratamos en clase. Aún me pongo nerviosa</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>pero estaba un poco menos ansiosa y creo que esta presentación me corrió mejor que la anterior. Sé qué dé errores e intenté corregirlos. En la presentación tuve siempre presente los aspectos que la profesora nos había apuntado. La verdad es que sé que algunos de esos errores son aspectos relacionados con la lengua materna por eso van a ser más difíciles de solucionar como por ejemplo la pronunciación de la “s” en posición final. Pero tomar conocimiento de estas mis limitaciones solo me hace querer superarlas. Finalmente en el apartado f, empecé a escribir a mis colegas en español y pedí a otras personas para que me corrigieran.</p> <p>En suma, el diario de aprendizaje me permitió reflexionar y escribir sobre mi proceso de aprendizaje como por ejemplo los conocimientos que alcancé, los aspectos que quiero mejorar, los sentimientos y actitudes que experimenté durante mi aprendizaje, los procesos mentales que utilicé para obtener el aprendizaje y así tornarme en una alumna aún más autónoma. Sin duda no podemos olvidar que el proceso de aprendizaje es un proceso continuo. Así en nuestro proceso de aprendizaje es importante crear nuestras propias herramientas de aprendizaje con la finalidad de ganar autonomía. De hecho el uso y desarrollo de competencias transversales como “ aprender a aprender”, la utilización de estrategias para solucionar problemas y la reflexión crítica son un trampolín para lanzarnos a buscar respuestas y soluciones para nuestros problemas haciendo uso de diferentes estrategias para después superar los nuevos desafíos y a vencer todos los obstáculos y dificultades que van a aparecer en nuestras vidas y en nuestro proceso de aprendizaje.</p> |
| 1. J12– 4/V/12 | <p>En una de las clases de español hacemos un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje. Surgieran cuestiones relacionadas con el vocabulario, gramática, pronunciación y principalmente cuestiones prácticas, de como aprendemos una nueva lengua: la facilidad, motivación, capacidades y errores - que después de analizadas y cualificadas nos dieron consejos apropiados a nuestro "estilo".</p> <p>Cuando estoy aprendiendo una nueva lengua hay algunos trucos que me utilizo - me gusta leer libros y oír la lengua (en película o seriales) y se posible comunicarme con alguien que tenga más conocimientos que yo. En términos más prácticos, tengo un cuaderno donde me pongo todas las cosas que aprendo en las clases, vocabulario y gramática, procurando corregir mis errores y aprender nuevos conceptos.</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>Para mejorar mi pronunciación y mi dicción utilizo un programa (Rosetta Stone) que me ayuda en esos parámetros.</p> <p>En el final descubrí que soy una mezcla, entre el estilo analítico y relajado - que me dio consejos útiles, como por ejemplo dedicar un poco más de tiempo a mis estudios de español y mejorar la fluidez de mi discurso. Eso es posible attingir si no me preocupar demasiado con los errores y arriscar, para poder ser corregida y así aprender. Este ejercicio me ayudo a entender que no necesito de me sentir constreñida cuando hablo y la profesora me corrige, ese es el proceso de aprendizaje y es un complemento a todas las técnicas que ya utilizo. Tengo una relación “relajada” con el aprendizaje en general, pero siempre me preocupo en hacer lo mejor posible y organizar mis estudios y conocimientos.</p> |
| <p>2. J12* - 10/V/12 a)</p> | <p>En la misma clase, en que yo no estuve presente, se abordó también el “campo” de la expresión oral o sea como hablamos y comunicamos. En esto ejercicio en específico teníamos dos videos de consejos de como controlar nuestro medo/ansiedad de hablar en publico, lo que es un tema muy interesante para mi porque yo me quedo muy ansiosa cuando tengo que presentar algo a mis colegas.</p> <p>En el primero video un hombre habla de los mecanismos que podremos y debemos utilizar para reducir ese miedo y así podremos exponer nuestras ideas con “convicción, seguridad, efectividad y entusiasmo”, en cualquier situación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser <u>breve</u> y objetivo en nuestras exposiciones. Apuntar las ideas principales y no dar demasiada información o corrimos el peligro del publico perder el interés. De este modo no tienes tanto que decorar y preparar tu presentación y se quedara mucho más natural. 2. <u>Practicar apenas lo necesario</u>, nunca demasiado! Demasiado treno pode tornar tu prestación demasiado mecánica y no natural. Tienes que ter confianza en ti, por eso practica en el sitio que vas a presentar, de preferencia, en voz alta e imaginándote ante el publico. 3. <u>No pensar en ser perfecto</u>, cuando piensas demasiado en eso y cuando erras te quedas tan nervioso que acabas por te perder. Un erro es muy normal y el publico ni repara se no le deres muy importancia. 4. <u>No memorices</u>, intenta dominar los conceptos, las ideas, el tema... para te sentires más suelto y confinante. 5. <u>Se tu mismo</u>, no intentes imitar nadie, eso solo crea ansiedad porque solo te concentras en tu representación y no en lo que quieres transmitir. Tu propio estilo te dejara parecer natural, cómodo y |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>confortable.</p> <p>El segundo video habla de técnicas diferentes, para aclamar antes de una presentación. El video intitulado “El Hormiguero: trucos para hablar en publico por Elsa Punset” habla de dos técnicas interesantes para “iludir” nuestro cerebro a acreditar que esta “todo bien”. En primero lugar: beber agua antes de hablar, esto ejercicio envía una mensaje al cerebro de “tranquilidad”, porque se tienes tiempo para beber agua entonces “el mundo no acabó”. El segundo truco eres respirar profundamente, desde el abdomen, tranquilizando el cerebro y haciendo nuestra voz sonar mejor, sostener nuestra respiración también ayuda a calmar. El miedo altera todas las funciones corporales.</p> <p>Algunas de estas “tácticas” ya las conocía y ya las utilizaba en mis presentaciones orales, pero es siempre bueno recordar que no podemos exigir demasiado de nosotros, no somos perfectos y erramos siempre. Y por encima de todo que cuanto más queremos decir menos las personas nos oyen, es esencial dar ideas cortas y principales. Haciendo con que el publico se concentre en esos temas, y que fiquen curioso, y en el futuro pueda interesarse en pesquisarlo. Esos trucos de agua e respiración no los conocía pero los voy a experimentar, me parecen interesantes y hacen muy sentido, distraer al cerebro del miedo nos dará más claridad en nuestro discurso.</p> |
| <p>3. J12 - 10/V/12 b)</p> | <p>Para mejorar nuestra comprensión oral en español, la profesora nos ha fornecido consejos para realizar algunas actividades en la clase. Cuando visualizamos un video hay que tener algunos puntos en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> .se hay preguntas relacionados con el ejercicio, podremos anotar palabras llave para saber lo que procurar .debemos ver el video muchas veces hasta tener una idea clara e completa del contenido; .apuntar las idea principales .y procurar saber el vocabulario relacionado con el ejercicio <p>Para absorber mejor estos conceptos teníamos unos ejercicios para practicar nuestra comprensión oral, aunque yo he faltado a la clase y por eso no pude participar en esta actividad conjunta, pero la hice en mi casa. Y en mi opinión estos conceptos, a pesar de aparentemente simples, son muy útiles y muchas veces nos olvidamos de ellos. Yo sé que se anotar las palabras llaves antes de cualquier ejercicio auditivo me queda mucho más fácil de identificar lo que necesito en el texto. Ver u oír los textos varias veces también ayuda a adoptar nuevos conceptos y</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>estructuras de la lengua, que es siempre un lado positivo de cualquier ejercicio cuando estamos aprendiendo una nueva lengua. También es importante para ayudar a nuestra dicción oral, aprender como pronunciar las palabras – esto se as oímos muchas veces. Cada uno de los ejercicios realizados en la clase, tienen el objetivo de “cubrir” los campos esenciales cuando se aprende una nueva lengua, este ejercicio en particular es muy importante en dos de esas áreas: comprensión y vocabulario.</p> |
| <p>4. J12 – 13/V/12</p> | <p>En una de las clases la profesora presentó un power point con algunas ideas y consejos para mejoras nuestras presentaciones orales en una lengua extranjera. Los consejos de preparación fueron muy útiles, hay siempre algo nuevo que aún no intente pero la mayoría ya lo conocía y usaba. De cualquier manera voy a hacer un resumen de las que considere más importantes, en cualquier presentación oral.</p> <p>Según la profesora hay 4 fases de preparación: <u>planificar</u>, <u>realizar</u>, <u>evaluar</u> y <u>corregir</u>.</p> <p>Cuando <u>planificamos</u> nuestra presentación debemos utilizar varios recursos para nuestra pesquisa y seleccionar los que serán más interesantes para la platea. Estructurar cada parte de la presentación, preparar notas (breves y precisas), no memorizar – practicar como comunicar los puntos importantes y preparar todo con antelación y cuidado. Cuando usamos un power point debemos seguir un esquema: Introducción (que contiene nuestro nombre, el titulo de la presentación y los objetivos); Desarrollo y Conclusión.</p> <p>Antes de la presentación debemos pensar bien en nuestro discurso como frases para empezar, acabar o transitar; sinónimos para evitar repetición y otros recursos lingüísticos disponibles. Puedes siempre inspirar-te en otros discursos y modelos de presentación.</p> <p>Para la <u>realización</u> debemos estar consientes que pueden surgir problemas, por eso se debe ensayar en el local que vamos a presentar y confirmar que todos los recursos tecnológicos están funcionando, contabilizar el tiempo (para no hablar demasiado rápido o lento), confirmar que las notas nos ayudan y no complican nuestra naturalidad durante la presentación. Grábate en casa, así puedes corregir tus errores de dicción. Se hay ruptura de comunicación debemos estar preparados para reaccionar rápidamente, y recomenzar de una forma diferente – parafrasear, definir por palabras, hacer dibujos o crea palabras por analogía.</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>Durante la realización intenta permanecer de pie, mantener el contacto visual con el público, usar una entonación alta para llamar la atención, demostrar entusiasmo, ser tu mismo (seguro) y sonreír. Se tienes dudas puedes siempre pedir confirmación a la profesora, y se errares puedes siempre corregirte, de forma clara. Se usares brumas certificate que las explicas bien y das tiempo al publico de las comprender – la información pasa mejor cuando se puede ser vista y leída al mismo tiempo. Vístete en concordancia con la actuación, no demasiado formal o informal. Se lo mas natural posible, cambia la posición, muévete y gesticula con naturalidad.</p> <p>Las fases de <u>evaluación</u> y <u>corrección</u> son pos presentación, es el momento en que te autoevalúas: ¿hay mantenido el contacto visual?; ¿el publico estaba interesado?; ¿tuve entusiasmo?; ¿hay utilizado los recursos correctamente?; ¿me mantuve en el tiempo?; ¿hable de todo lo que quería mismo hablar?</p> <p>¿Lo que haría diferente?</p> <p>Lo importante es mantenerte motivado cuando preparas una presentación. Recuerdate que te has preparado bien y vas a pasar conocimiento al público que este desconoce y eso es importante.</p> <p>Todos estos consejos fueran tomados en consideración muchas veces cuando tenia una presentación, pero ahora tengo una idea más estructurada de los procesos que están envuelta de una presentación, y pienso que esto me va a ayudar mucho. Como ya había dicho la profesora esta intentando ayudar-nos a mejorar en todos los ámbitos de aprender una nueva lengua, pero no solo eso, estos consejos son muy útiles para todas las caderas. Como presentar, como perder el miedo de presentar algo, como organizar nuestros conocimientos y como motivarnos a aprender más. Y yo siento la diferencia cuando empezó a utilizar estas técnicas en todos los campos.</p> |
| 5. J12 – 23/V/12 | <p>En una de las clases de español la profesora nos forneció material que nos permitió reflexionar sobre las estrategias que usamos cuando hacemos una presentación oral, que genero de esquemas utilizamos para planificarla, que técnicas recorrimos para corregir errores o faltas de memoria y el control y corrección durante las presentaciones.</p> <p>Inmediatamente reconocí algunas de las técnicas que utilizo cuando preparo mis presentaciones. Por ejemplo me preocupo en seleccionar un tema que va a interesar al público, hago siempre un</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>esquema claro y organizado con las ideas principales y utilizo imágenes apropiadas a los temas, que por veces son un buen apoyo a lo que quiero transmitir. Cuando tengo la presentación pronta me preocupo en entrenarla en casa, me preocupo con mi tono de voz: que sea claro y directo, con el lenguaje que voy a utilizar y con que más puedo hacer para tornar mi presentación interactiva e interesante.</p> <p>En mis presentaciones sigo siempre un esquema como lo propuesto por la profesora. En la introducción hablo un poco del tema de mi trabajo, de mis objetivos y la mensaje que pretendo pasar al público. En el desarrollo divido el tema por <u>tópicos</u>, esos tópicos son siempre las ideas principales y más importantes del tema. Cuando hablo de cada una de esas partes intento ser lo más breve y clara posible, para eso recorro a otros soportes, numeradamente imágenes y palabras llave en destaque, eso siempre me ayuda a concentrar en mi mensaje y para el público es más fácil de guardar alguna información. En la conclusión intento hacer un <u>resumen</u> de la presentación, tocando en los aspectos más relevantes y por fin siempre termino diciendo que estoy dispuesta a aclarar todas las dudas.</p> <p>Sobre el ítem <i>estrategias de compensación</i> tengo que decir que me sentí un poco culpada, es que utilizo muchos de estos ingenios para compensar mis faltas de vocabulario y fluidez de discurso. En primer lugar siempre intento evitar palabras que no conozco o que son más difíciles de pronunciar, recorro a mi lengua materna y uso la palabra con acento español, intento parafrasear o explicar el significado de la palabra por otras palabras y por fin cuando a no tengo otra solución recorro a mi profesora para me asegurar se estoy correcta.</p> <p>En relación al control y corrección, intento siempre estar atenta para no cometer errores, pero se los hago inmediatamente los corrijo o pido ayuda a la profesora para me corregir. Siempre anoto mis errores porque se que voy a cometerlos de nuevo si no los fijo. Cuando se trata de errores gramaticales la situación es mucho más complicada, porque gramática no es mi fuerte y siempre tengo dificultad en la conjugación de los verbos. Pero más una vez, in caso de duda consulto mi profesora. Se la comunicación se interrumpe, por alguna de las razones arriba, entonces intento continuar donde tenia parado.</p> <p>Esto ejercicio de reflexión fue muy útil para mi, primer porque es siempre interesante pensar un poco en nuestros métodos de hacer algo, analizarlos y comprender se son los mas correctos para mi o no. Y</p> |
|--|---|

| | |
|------------------------|---|
| | después porque comprendí que no soy la única a utilizar ciertos ingenios para ocultar mis flaquezas en las exposiciones orales. |
| 1. MD12 – 24/II/12 | <p>En esta clase hablamos del 30º aniversario del 23-F. Creo que fue una actividad muy interesante pues no conocía lo que era el 23-F ni lo que había sucedido en ese día, pasando así a conocer lo que había pasado.</p> <p>Para colmar esta clase la profesora mandó hacer como tarea de casa una composición sobre el 23-F que complementó mi información sobre el intento de golpe de estado en España.</p> |
| 2. MD12 – 27/II/12 | <p>En esta clase hablamos de los objetivos de aprender una lengua y también de los pronombres interrogativos. Fue una clase importante pues aprendí las destrezas necesarias para aprender una lengua (hablar, escribir, comprensión auditiva y lectora) como también otras cosas, como la fonética y fonología, la gramática de la lengua y la cultura, con la “C” mayúscula y la “c” minúscula, que son dos cosas distintas.</p> <p>Además de esto también hablamos de los pronombres interrogativos, que llevan siempre tilde, tanto en las preguntas directas, como en las preguntas indirectas.</p> |
| 3. MD12 – 9/III/12 | <p>En esta clase estuvimos hablando sobre los recursos web y como estos son importantes para nuestro aprendizaje. Esta actividad me ha servido de ayuda, pues así, cuando me quedar con dudas, tengo varios enlaces que puedo acceder, como por ejemplo los diccionarios en línea, páginas de recursos gramaticales y incluso enlaces sobre cocina y de periódicos para conocer la actualidad sobre los países hispano-hablantes. Resumiendo, ahora siempre que tengo dudas en algún trabajo recurro siempre a los enlaces presentados por mis compañeros.</p> <p>Además de esto, también hicimos un cuestionario que tenía como objetivo conocer el perfil del alumnado que va a participar en la asignatura de español. A mí, me ha servido para comprender mejor las dificultades que tengo de superar para ser bien sucedida en mi aprendizaje.</p> |
| 4. MD12 – 16/III/12 | <p>En esta clase estuvimos nuevamente haciendo un cuestionario, pero un poco diferente de lo de la clase anterior. Este cuestionario era sobre cómo se comporta un estudiante de una lengua extranjera cuando aprende esa lengua. Creo que fue un cuestionario muy interesante porque al final nos daba una puntuación y en cuales de las estrategias estábamos mejores o peores. La estrategia que tengo de mejorar y que voy a intentar mejorar, es la de las emociones, pues me</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | pongo muy nerviosa, principalmente en las presentaciones orales. |
| 5. MD12 – 19/III/12 | <p>En esta clase hablamos sobre la felicidad y también como dar consejos a alguien. Fue interesante aprender los varios conectores de cómo dar consejos, pues será útil en una conversación. No fue difícil de asimilar gran parte de ellos, pues se parecen con el portugués.</p> |
| 6. MD12 – 7/IV/12 | <p>En esta clase estuvimos hablando de la voz activa, pasiva y pasiva refleja, para mí no fue muy difícil pues es parecido con el portugués y así se queda más fácil memorizar, además es siempre bueno entrenar este tipo de “cosas”, pues son siempre importantes para nuestro aprendizaje.</p> <p>Para mí lo más importante de esta clase fue la actividad de “Consejos para hablar en público”, considero esto muy importante pues me quedo muy nerviosa cuando hablo en público, principalmente en lengua extranjera, y algunos de estos consejos fueron preciosos.</p> |
| 7. MD12 – 27/IV/12 | <p>En esta clase hicimos una actividad sobre: “Reflexión sobre las estrategias para realizar las presentaciones orales”. Las presentaciones orales tienen varias etapas, empezando por la planificación, que es una de las etapas más importantes. Una presentación debe seguir un esquema, para eso tiene de estar bien dividida, por ejemplo debe empezar con una introducción, donde presentamos nuestro tema y una pequeña presentación de lo que se va a decir, después tenemos el desarrollo y por fin la conclusión, donde se resumen las ideas más importantes de nuestro trabajo.</p> <p>Para mí, esta actividad, ha servido para organizar mejor las presentaciones de futuros trabajos y así tener más éxito en mi aprendizaje.</p> |
| 8. MD12 – 28/V/12 | <p>En esta clase hicimos una revisión de la acentuación. Hablamos de las reglas generales y también los diptongos, hiatos y triptongos. Destacamos también las palabras de una sola sílaba que llevan tilde, como por ejemplo, el (artículo) y él (pronombre), siendo así posible distinguirlas.</p> <p>Para mí lo más difícil de la acentuación son los hiatos, pues no se acentúan de la misma forma que los diptongos, por eso tengo de tener más atención en el momento de los acentuar.</p> <p>Por último, es de referir que fue una clase muy provechosa, pues la acentuación es una parte importante en el aprendizaje del español.</p> |
| 9. MD12 – 15/VI/12 | <p>En esta clase hice mi presentación del banco del tiempo. Mi trabajo tenía como tema “Tendencias Primavera-Verano de 2012” y fue</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>muy divertido hacer pues es un tema que me encanta.</p> <p>Creo que la presentación me salió bien, aunque estuviese un poquito nerviosa. Puedo decir que fue una experiencia agradable.</p> |
| 1. M12 – 2/III/12 | <p>Querida Lucy,</p> <p>Estuve pensando y he decidido estos días que a partir de hoy te voy a escribir en español. ¿Qué te parece? Decidí hablarte sobre las cosas que hacemos en la asignatura Lengua II.4 – español > B2. ¿Por qué en español? Porque como empecé a aprender esta nueva lengua hace unos meses, creo que debo practicar, es muy bueno para desarrollar mi competencia escrita. ¿Por qué sobre esta asignatura? Porque es una asignatura diversificada en la cual trabajamos diferentes competencias y escribirte será una buena ayuda para mí.</p> <p>Pues, así, ¿sabes que en la clase de hoy estuvimos buscando diferentes enlaces de la web relacionados con variados tópicos como por ejemplo: la lengua española, fonética, diccionarios, libros y literatura, medios de comunicación, blogs y podcasts?</p> <p>Fue muchísimo interesante porque no conocía casi ninguno de los enlaces y es muy bueno una vez que como trabajo mucho con la internet ahora ya sé muchas páginas para buscar información y para me ayudar a escribir, por ejemplo, con los diccionarios online.</p> <p>La profesora nos informó que teníamos que escoger una o dos páginas para presentarlas oralmente en la próxima clase. ¡Lucy, me quedé luego allí muy nerviosa! ¡Será mi primera presentación delante de una nueva profesora y de nuevos compañeros! ¡Voy a tener que prepararla este fin de semana!</p> |
| 2. M12 – 5/III/12 | <p>Querida Lucy,</p> <p>Hoy fue el día de mi presentación. Elegí una página sobre fonética (www.uiowa.edu) porque creo que, como hablantes de una nueva lengua, debemos saber hablar y pronunciar las palabras correctamente y esta página es una buena herramienta para nosotros.</p> <p>Al inicio de la presentación estaba nerviosa, pero eso me fue pasando a lo largo del tiempo. Todos me estaban mirando muy atentos, tenía que hablar correctamente y explicar todo muy bien solo en 3 minutos y estaba siendo gravada. ¡Qué presión! Sin embargo, pienso que todo salió bien, dije todo lo que había preparado para decir y creo que fue interesante tanto para mí como para mis compañeros.</p> <p>Es obvio que me cuesta hablar en público, encima en una nueva lengua, la cual todavía no domino. Me siento insegura, por eso, este tipo</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>de clases y de trabajos son muy importantes para que desarrollemos nuestras capacidades orales y para que ganemos más confianza en nosotros mismos.</p> <p>Después de esta presentación oral, supe que debo continuar practicando mi oralidad, ya que es una parte de la lengua en que me siento más insegura, tal vez intentando hablar más en clase, ¡no sé!</p> <p>¡Hasta pronto!</p> <p>Besitos ☺</p> |
| 3. M12– 16/III/12 | <p>Querida Lucy,</p> <p>En la clase de hoy devolví a la profesora un cuestionario que me había entregado para que yo lo rellenara en casa una vez que no estuve presente en la clase de 9 de marzo cuando mis compañeros lo hicieron.</p> <p>Aunque no me guste mucho rellenar cuestionarios porque acaba por ser un poco aburrido, lo hice ya que este cuestionario pretendía dar a conocer a la profesora el perfil del alumnado que va a participar en su asignatura y así ella podrá diseñar un plan de acción más adecuado a las necesidades del grupo. El cuestionario estaba dividido en diferentes apartados: las características socio-biográficas, las lenguas, la motivación, hábitos de estudio, experiencia previa, objetivos personales, destrezas, actividades dentro y fuera de clase y expresión oral. Tuve entonces que contestar a varias preguntas o escribiendo y dando mi opinión o poniendo una cruz. Aparte de ser un poco grande, creo que este cuestionario estaba objetivo y tocaba los principales aspectos para conocer el tipo de alumno. Fue, así, muy importante tanto para la profesora, para que ella tuviera una idea de sus alumnos y que supiera en qué tipo de aspectos deberá centrar su atención y trabajar más como lo fue también para mí. Pude reflexionar sobre mis motivaciones, mis prácticas y hábitos de estudio, planteé mis objetivos personales en cuanto a la expresión escrita, oral, a la comprensión auditiva y lectora, etc., establecí los procedimientos que tengo que seguir con el intento de alcanzarlos (será curioso ver al final si los alcancé), elegí las actividades que me gustan más realizar en clase y fuera de ella y, en cuanto a la expresión oral, pude reflexionar sobre los aspectos que tengo que mejorar. Pude, así, de una forma global y completa tener también una idea sobre aquello que tengo que trabajar y mejorar, lo que es muy positivo. Reflexionar sobre nuestras prácticas y plantear objetivos hacen parte de nuestro aprendizaje y es muy bueno que lo hagamos. Estamos contribuyendo para el suceso de nuestro aprendizaje.</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>A continuación del rellenar de cuestionarios, en la clase de hoy rellenamos un otro más. Este estaba relacionado con estrategias para el aprendizaje de lenguas. Se dividía en 6 partes que tenían pues que ver con las diferentes estrategias que usamos para aprender una lengua, tales como: la memoria, otros procesos mentales, estrategias de compensación y organización, las emociones, el aprendizaje con otras personas. En una hoja de respuestas dada por la profesora tuvimos que valorar del 1 al 5 las diferentes afirmaciones del cuestionario y, al final, hicimos el cómputo final. En seguida, analizamos e interpretamos los resultados teniendo en cuenta el perfil de los resultados según el cuestionario de Estrategias (SILL). Resultó muy interesante ver cuáles son las estrategias que usamos más y menos. Pude hacer un gráfico con los resultados y ahí fue muy claro. ¿Sabes, Lucy, que me situó en el perfil alto, uso siempre o casi siempre todas las estrategias, pero las más usadas son las del uso de los procesos mentales como la repetición, deducción, los actos de tirar notas y sumariar y también las de organización y evaluación de mi aprendizaje? Las que uso menos son las de la memoria, relacionadas con agrupar, asociar, usar imágenes y sonidos, revisar, etc... Según la profesora, esto es así porque tengo buena memoria, lo que, de hecho, es verdad.</p> <p>Como el primer cuestionario, este fue igualmente importante para que pudiéramos reflexionar sobre nuestro aprendizaje y cuáles son las estrategias que usamos para aprender. Dado su carácter más práctico y la posibilidad de acceder y analizar los resultados en el momento, me gustó más este segundo cuestionario. ¡Creo que resultó muy bien!</p> |
| <p>4. M12 – 19/III/12</p> | <p>Querida Lucy,</p> <p>Hoy me gustó mucho la clase, discutimos y hablamos de felicidad, un tópico que levanta siempre discusión ¿Crees que hay felicidad, Lucy? Para mí, lo que hay son momentos de felicidad. Discutimos sobre esto en clase, leemos y comentamos también algunas citas en el libro, debatimos nuestras opiniones sobre el tema, escribimos la definición de felicidad para cada uno e hicimos una actividad de escucha en el libro.</p> <p>Fue una clase práctica y muy diversificada, pues trabajamos varias competencias: comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral, léxico y gramática.</p> <p>¿Sabes que aprendí nuevas expresiones lexicales como “ceño fruncido” y “amigos de roce” y aprendí también la diferencia entre</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>“testimonio” y “testigo”? En cuanto a la gramática, aprendí diferentes formas de expresar opiniones y sus construcciones, si van con el verbo en el indicativo o subjuntivo e hicimos ejercicios. ¡Creo que fue una clase muy productiva!</p> |
| <p>5. M12 – 23/III/12</p> | <p>Querida Lucy,</p> <p>En la clase de hoy, rellenamos un otro cuestionario, este para conocer los estilos de aprendizaje. Era más pequeño, pero también interesante como los otros dos. En este, pudimos reflexionar sobre como aprendemos cada uno. Contestamos a 9 preguntas con una cruz, sumamos nuestra puntuación y analizamos los resultados. Pude, así, concluir que soy una mezcla, ni pertenezco exactamente a la categoría de los analíticos ni a la de los relajados. Aprendo de forma diferente dependiendo de la tarea y de la situación. Por un lado, en mi opinión, creo que aprendo idiomas sin hacer muchos esfuerzos y me gusta comunicar con la gente, por otro lado, para mí también es muy importante la corrección. Me gustan los ejercicios de gramática, de léxico, de pronunciación. Me gusta cuando la profesora nos corrige los errores cuando hablamos o escribimos algo. Es muy bueno para un aprendizaje bien sucedido.</p> <p>En la segunda parte de la clase, vimos un enlace sobre los agentes que intervienen en un telediario y los pasos necesarios para elaborarlo. Analizamos algún vocabulario específico y registramos todos los pasos de elaboración. Y aquí está, Lucy, mi próxima tarea, de esta vez en grupo – ¡hacer un telediario! ¡Voy a ser periodista por unos minutos! ¡Vamos a ver!</p> <p>¡Hasta pronto!</p> <p>Besitos ☺</p> |
| <p>6. M12 – 30/III/12</p> | <p>Querida Lucy,</p> <p>Hoy he asistido a dos conferencias en el ámbito de las “jornadas TicLínguas 2012” en el auditorio del ILCH. La primera conferencia fue sobre las últimas tendencias y desafíos en la enseñanza de lenguas asistida por el ordenador, por el catedrático español Germán Ruipérez, y la segunda fue sobre el desarrollo de un prototipo educativo como herramienta de inclusión de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (dislexia) y sus heurísticas, por un profesor portugués.</p> <p>Aunque las dos conferencias fueran interesantes, me encantó la primera por su carácter práctico y dinámico. Ruipérez tiene una forma de hablar muy dinámica que capta fácilmente la atención de la audiencia</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>y el tema era por sí solo cautivante – las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Él nos habló de los nuevos espacios de aprendizaje como las redes sociales (facebook y twitter), que los “nuevos” alumnos organizan sus propios espacios de aprendizaje (PLE), estamos ante la “generación Google”, en que todo está en la red, los alumnos usan más el monitor que el papel, prefieren las imágenes, la música, el movimiento, no les interesa la autoría, pero sí el compartir, por eso, los profesores se deben convertir en profesores innovadores. Él afirma que hay que quebrar la brecha digital en clase.</p> <p>Así, Ruipérez nos mostró algunas tendencias innovadoras que pueden ser utilizadas en clase o en cualquier otro local, como por ejemplo: el 3D, los monitores virtuales y táctiles (como en la película “Minority Report”), los ratones 3D, impresoras y tiendas de fotocopias también 3D. Nos habló igualmente sobre la realidad aumentada aplicada en iphones (“Nearest Wiki”) que puede ser usada tanto para informaciones turísticas como en las clases a través del uso de las imágenes tridimensionales. Vimos también unas gafas 3D que eran usadas para fines específicos de las lenguas, por ejemplo, un mecánico con unas gafas 3D que le daban las instrucciones para arreglar el coche. ¡Estupendo!, ¿no? Vimos lentes de contacto, anillos que transmiten informaciones, etc.</p> <p>En la parte final de su conferencia, Ruipérez aconsejó los profesores a una alfabetización tecnológica, a superar la brecha digital, a la innovación basada en el “Piense Diferente” (Steve Jobs), a la integración y al “coolhunting” (al seguimiento y aprendizaje de los alumnos).</p> <p>¡Fue, sin duda, una conferencia interesantísima, muy clara, objetiva y práctica, cuyos aspectos tratados se deben tener muy en cuenta hoy en día!</p> <p>¡Hasta pronto!</p> <p>Besitos ☺</p> |
| 7. M12– 4/V/12 | <p>Querida Lucy,</p> <p>¡Perdóname por pasar tanto tiempo sin escribirte! Es que tuve tantos otros trabajos para hacer y tantas cosas para estudiar! Es obvio que sé que no son disculpas pero también no combiné escribirte sino cuando tuviera algo más interesante para hablarte sobre las clases. Y tengo que decirte que hoy la clase fue bien productiva y eficaz. Hoy la clase fue asistida y ¿sabes que la profesora preparó un PowerPoint sobre</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>cómo hacer una buena presentación oral? ¡Sí! Como veníamos trabajando cuestiones de oralidad y como en futuras clases vamos a presentar trabajos orales, creo que fue muy bueno para clarificar nuestras ideas para que sepamos todos los pasos importantes a seguir en una presentación. Entre las fases de la planificación, la producción y la revisión hay muchas estrategias que podemos usar y en esta clase pudimos conocer y reflejar sobre algunas de ellas como por ejemplo: hacer un esquema previo del trabajo, ensayar una o más veces lo que decir antes de la presentación, si no nos acordamos de una palabra podemos explicar el significado con ejemplos y podemos corregir los errores si nos damos cuenta de ellos, etc.</p> <p>Además para complementar el PowerPoint, la profesora nos dio una hoja de reflexión sobre las estrategias. Tuvimos que elegir las que usamos y pudimos reflejar sobre otras que podemos pasar a usar. Por eso, estos materiales e informaciones fueron muy útiles y buenos para ayudarnos a mejorar nuestras presentaciones con el intento también de disminuir nuestro stress y nerviosismo ante el público. ¡Voy a ponerlas en práctica en mi próxima presentación oral y esperar para ver si resultan bien o no! ¡Vamos a ver!</p> <p>Por otro lado, en términos de contenido lexical, aprendí dos palabras nuevas como: “retroalimentación” y “vademécum”.</p> <p>¡Bueno, es todo por ahora! En breve te traigo más novedades!</p> |
| 8. M12 – 15/VI/12 | <p>Querida Lucy,</p> <p>Hoy fue el día de presentar mi taller. Decidí elegir un tema que me gustara y en que yo me sintiera a voluntad para hablar en público con el intento de disminuir un poco el estrés que una presentación oral siempre causa. Así hablé sobre la “Colombofilia” lo que fue una alegría para mi padre porque como colombófilo se quedó feliz por yo presentar algo sobre su deporte favorito a mis compañeros de clase y profesora y luego se dispuso a ayudarme. Luego allí aumentó mi responsabilidad, tenía que hacer un buen trabajo. ¡Qué presión! Después de escogido el tema, tuve que preparar su presentación y para eso pasé por todas las fases que vimos en clase anteriormente: la planificación, la producción y la revisión. En primer lugar planifiqué todo el trabajo, juntando y escribiendo por tópicos y en esquemas toda la información que quería compartir y ensayé unas tres veces toda la presentación en casa. ¡Lucy, puse mis padres y mi hermana como público y al final me dieron también sus consejos! ¡Qué platea! Después en la producción intenté</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>seguir todas las estrategias para hacer una buena presentación desde evitar ciertas palabras, pedir ayuda a la docente, parafrasear o reestructurar las frases, etc. Como estrategias de control y corrección corregí los errores cuando me di cuenta de ellos o cuando la profesora me corregía por ejemplo con la pronunciación del título de mi trabajo porque estaba nerviosa y lo pronuncié mal (¡aún me quedé peor!), pedí confirmación de que la forma utilizada era la correcta, etc. Aunque usé variadas estrategias, continué nerviosa y no me sentía muy segura. Primeramente, porque preparé todo el trabajo sobre mucha presión, tenía que estudiar para dos asignaturas y tenía más un trabajo para hacer, tenía que ser rápida, lo que no me gusta, ¡bien lo sabes, Lucy! Después, sabía que iría ultrapasar el límite de tiempo de la presentación pues tenía mucho para decir y lo quería decir todo. ¡Mi manía de perfección! Así creo que por un lado, me perjudiqué un poco pues eso aumentó mi nerviosismo e inseguridad.</p> <p>En relación al resultado final, realmente no salió totalmente como yo esperaba porque me sentía muy nerviosa, cometí errores que no eran esperados en la pronunciación y en algunos verbos y expresiones y no sé si no seré perjudicada por el exceso de tiempo. Por otro lado, fue muy bueno ya que puse en práctica las estrategias de presentación oral que de cierto modo me fueron útiles y pude ver que estoy apta a hablar sobre un tema y en español con bastante fluidez y durante mucho tiempo.</p> <p>Creo así que todo el trabajo desarrollado en clase y después individualmente por mí resultó muy bien y me permitió mejorar mucho mi oralidad, aspecto en que tengo más dificultades y que me hace más insegura.</p> <p>En mi opinión estoy muy mejor, creo que mi entonación y pronunciación están muy bien. Sin embargo, en breve me voy a Valladolid para un curso ligado a la enseñanza y a los medios audiovisuales para también mejorar aún más mi pronunciación. Estar en contacto directamente con la lengua y con otras personas va a ser muy, muy bueno. ¡Lucy, después te cuento todo! ;)</p> <p>¡Hasta pronto!</p> |
| 1. O12 – 5/III/12 | <p>La Babosa</p> <p>Hoy fue el día de la presentación en clase del enlace de internet seleccionado por nosotros.</p> <p>La profesora había informado con antelación de que iba a grabar</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>en audio nuestra prestación.</p> <p>La tarea consistió en compartir con los compañeros un enlace de internet que ayudase a desarrollar la capacidad de estudiar la lengua y/o la literatura de forma autónoma. Yo presenté el Rincón del Castellano, pues me parece un buen SOS para consultar temas de literatura española. El enlace contiene también temas de lengua española, teoría literaria, lenguas de España y las variedades dialectales, pero es meramente teórico. Otros compañeros presentaron enlaces con ejercicios prácticos de gramática muy interesantes e, incluso ya están grabados en los “favoritos” de mi ordenador.</p> <p>Decidí presentar la tarea en la primera oportunidad para que pudiese superar cuanto antes esta limitación personal de hablar en público y el temor del “Portunhol”.</p> <p>Preparé la presentación con dedicación y, para sentirme más segura, escribí un guion. ¡Confieso que estaba muy nerviosa pues la exposición me lleva a niveles épicos de transpiración y el grabador concentró en mí no sólo el Ebro y el Tajo, sino el Amazonas! ¡En esos siete minutos reconocí en mí trazos de la Babosa de la novela <i>Un viejo que leía novelas de amor</i>!</p> <p>Creo que me salió regular pero excedí el tiempo previsto. Eso podría haber resultado fatal, pero representó un pasito adelante ya que, a pesar de la ansiedad, superar el tiempo significó que tuve capacidad para hablar más de lo que yo misma creía posible, a pesar del seseo y de alguna contaminación con la lengua portuguesa.</p> <p>Fred y Raquel dijeron que no se notaran los nervios y eso me animó un poco.</p> |
| 2. O12 – 9/III/12 | <p>Valter Hugo Mãe vs. Vargas Llosa</p> <p>Hoy, en clase, estuvimos rellenando un cuestionario que servirá para posterior análisis del perfil del alumno en la tesis de doctorado de la profesora. En él indicamos nuestras expectativas a lo largo del curso, las dificultades y las estrategias de autonomía que desarrollamos para mejorar nuestro desempeño.</p> <p>Tuvimos también que indicar las estrategias que íbamos emplear para superar, de forma autónoma, nuestras dificultades. Como sabes, diario, este tiempo de paro no es cosa fácil... uno siempre cree que tiene tiempo para todo y va empujando con la panza todas las tareas que tiene para hacer. ¡Puesto que panza es cosa me sobra, yo consigo lanzar todo lejos!</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Mientras contestaba, tuve tiempo para pensar (¡te juro que se sintió humo!) en formas de superar la desorganización del tiempo y me comprometí a aprovechar los huecos entre clases para estudiar gramática en la biblioteca, las tardes libres para me concentrar en las tareas más largas de todas las asignaturas y las noches para leer en lengua española. Por eso, Valter Hugo Mãe (¡no sabes como todavía me cuesta escribir tu nombre en caja alta!), si acaso me estás leyendo, envíame tu último libro traducido al Español, ¿vale?</p> <p>Más adelante diré como están estas tácticas funcionando...</p> |
| 3. O12 – 16/III/12 | <p>Diario, perdóname estos días de ausencia, te voy a explicar a continuación los motivos y te quedarás orgulloso...</p> <p>¿Te acuerdas que te dije que iba organizar mejor el tiempo fuera de las clases? Pues bien, estuve estudiando el subjuntivo y haciendo ejercicios en la gramática (los verbos irregulares continúan molestándome, pero seguiré insistiendo). Además estoy durmiendo con Ricardito Somocurcio y esa chilena que me está dando en los nervios de tan mala...</p> <p>Esta semana, en clase, estuvimos intentando definir esa cosa tan subjetiva que es la felicidad. Enunciamos algunos de los pequeños obstáculos en el camino y aprendemos a expresarnos dando consejos utilizando expresiones como “es fundamental que”; “quizás debas”; “¿Por qué no?” combinadas con los tiempos y modos verbales adecuados.</p> <p>Mientras discutíamos, se denotó una clara diferencia generacional en el grupo y me cayó la cara de vergüenza cuando me apercibí que continuaba con trazos de “aborrescente”.</p> <p>A continuación hicimos un ejercicio de comprensión auditiva y yo, que tengo los tímpanos rotos de tantos conciertos cerca de las columnas de sonido, me dé cuenta de cómo es importante sentarse en las primeras filas. ¡Te juro que conseguí no solo oír todo sino entender el mensaje! Además, fue sorprendente saber que un estudio concluyó que los niveles de felicidad no eran tan dispares entre las personas con problemas de salud y las que habían ganado la lotería.</p> <p>Hicimos también una nueva reflexión sobre nuestras estrategias de aprendizaje de lengua extranjera para trazar nuestro perfil. Los dominios analizados engloban la capacidad de memoria, los procesos mentales, la compensación de conocimientos en falta, el auto organización y evaluación del aprendizaje, la gestión de las emociones y</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>el aprendizaje en grupo.</p> <p>¿Los resultados? No te lo vas a creer: 3.71/5 en la gestión de las emociones y 3.13/5 en la memoria. ¿Controlo más la transpiración que la memoria? ¡Hum...que raro! La profesora me explicó que el resultado de la memoria podría significar que, como no tenía grandes problemas en este ámbito, no necesitaba de emplear estrategias como escribir tarjetas o dibujar. ¡Eso de ser una Babosa no me atreví a cuestionar!</p> <p>El aprendizaje de grupo fue mi mejor resultado (4/5), pero no fue sorpresa porque, como sabes, tengo la costumbre de estudiar en grupo y hacer siempre un repaso en conjunto antes de los exámenes.</p> <p>Eso de la transpiración, no se lo digas a nadie...</p> |
| 4. O12 – 23/III/12 | <p>Esta semana en clase estuvimos estudiando los textos periodísticos y os dividimos en géneros de información, opinión y mixtos.</p> <p>Empezamos con un ejercicio práctico, buscando en los periódicos de lengua española la noticia del día. A partir de ella, rellenamos la identidad del periódico, país de edición, fecha, noticia elegida, sección a la cual formaba parte, extensión y elementos visuales.</p> <p>Como sabes, diario, me comprometí, entre otras cosas a prestar más atención a la prensa española para practicar la lengua. Mi periódico preferido es <i>La Vanguardia</i> sobre todo debido a las infografías, pero también tengo la costumbre de echar un vistazo a <i>El País</i> y <i>El Mundo</i>. Por eso, a la hora de practicar me decidí por el diario catalán. Tras un análisis, expusimos nuestra selección y (¡no vas a creer!) yo participé sin sentirme presionada y creo que me salí bien.</p> <p>En seguida, a través de un juego movilizamos nuestros conocimientos previos sobre cada género. El ejercicio consistió en descifrar cada género a partir de pistas: emisor; mensaje, estructura, intención del discurso y aspectos lingüísticos. La discusión de la turma fue muy productiva para llegar a conclusiones, sobre todo a respecto de los géneros de opinión que son muy parecidos. Tomamos conciencia de la importancia de la distinción de los géneros para que no se produzca una manipulación de nuestra opinión. Es absolutamente esencial que cada uno de nosotros sepa distinguir un hecho de una opinión sobre acontecimientos. Además, los medios de comunicación son formas privilegiadas de contacto con una lengua extranjera.</p> <p>En la segunda clase de la semana visionamos un video sobre cómo hacer un telediario y la sorpresa vino al final de la clase: ¡tenemos</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>que hacer nuestro propio telediario!</p> <p>Mi mente comenzó a viajar y a imaginar noticias ficticias llenas de humor, sarcasmo y escenarios disparatados. ¡Yo, Fred, Raquel estamos dispuestos a embarcar en la “tontería”!</p> <p>Más adelante te contaré.</p> |
| 5. O12 - 30/III/12 | <p>Esta semana, en clase, seguimos con la unidad diez. Tras lectura de dos textos del manual, aprendemos a expresar concordancia y desacuerdo, así como a referir las palabras de otra persona, empleando expresiones como “Según”; “El autor afirma/dice que” combinados con el modo indicativo. Después hicimos algunos ejercicios prácticos.</p> <p>La última clase de la semana fue pasada en las jornadas ticLenguas. Asistimos a una conferencia muy interesante intitulada “Últimas tendencias y desafíos en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)” proferida por Germán Ruipérez, profesor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid) y de eLearning en la Universidad Camilo José Cela (Madrid).</p> <p>Germán Ruipérez empezó por sensibilizar la audiencia para los nuevos tipos de alumnos, los 2.0, que dominan una serie de herramientas en dispositivos móviles que os configuran como nativos digitales. Estos alumnos prefieren las imágenes y la música a los textos escritos y son responsables por una presión sobre los profesores para que cambien los métodos de enseñanza incluyendo las nuevas tecnologías, más apelativas.</p> <p>Así que, los profesores deben intentar acompañar la evolución tecnológica porque la sensibilidad y las inteligencias del alumnado también están cambiando.</p> <p>El profesor ilustró esta evolución con ejemplos claros sobre realidad ampliada y tecnología 3D que yo misma pensaba solamente existir en las películas de ciencia ficción. Es que, como nací en 1979, no formo parte de los nativos digitales a quien se asocia el “nacimiento” al año de 1982. ¡No soy nativa digital, pero nosotros, los de 1979, tenemos derecho a una música de Smashing Pumpkins!</p> <p>En seguida, el profesor Paulo Menezes presentó un prototipo educativo que pretendía ayudar a la inclusión de alumnos con dislexia, pero creo que estaba muy nervioso (o poco preparado) y no consiguió cumplir con sus propósitos porque hablaba de prototipo para aquí, prototipo para allí, e nada de nos mostrar el dicho prototipo hasta el final de la comunicación. Se trataba de un juego interactivo con</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>actividades para alumnos disléxicos. Aquella hojita bailando en el canto de la pantalla también me estaba fastidiando...¡Me aburrí como una ostra! (“con perdón”- como diría Pascual Duarte).</p> |
| <p>6. O12 – 13/IV/12</p> | <p>Sabes, diario, hay momento en que te tienes la certeza que el universo conspira a tu favor. Me explico: hoy, en clase, la profesora hizo una presentación sobre cómo hablar en público.</p> <p>Empezó por decir una cosa en que nunca había pensado: la ropa confortable y adecuada. La verdad es que, cuando estamos expuestos al público, debemos cuidar el imagen no por cuestiones de vanidad sino por confort y autoconfianza.</p> <p>Explicó, a continuación, que es importante que mantengamos un contacto visual con el auditorio y que no debemos reducir nuestra exposición a la lectura de las diapositivas. Ellas deben ayudar a ordenar las ideas pero nosotros debemos ser capaces de construir un discurso coherente. Si tenemos dificultades podemos utilizar algunas estrategias: sustituir por sinónimos, utilizar perífrasis, intentar explicar con otras palabras, gesticular o mismo procurar un referente en nuestra lengua. Debo decirte que esta última estrategia, la mayor parte de las veces, no funciona conmigo... ¡a veces la lengua es muy traicionera!</p> <p>La profesora terminó su presentación aconsejando a que se prepare el final de la presentación y que nunca se termine con un “ya está”. ¡Ui! Yo termino siempre mis presentaciones de esta forma o de otra muy similar. Cuando acabo de hablar hay una tremenda descarga de adrenalina que no impide terminar con este recurso. En las próximas actividades estaré más alerta.</p> <p>En la segunda parte del aula leemos un texto sobre como terminar una relación. A mí me tocó leer y, te digo que estaba menos nerviosa que otras veces. Incluso me parece que me salí bien. El dominio de la exposición es aquel en que siento verdaderos progresos personales. Aunque continúe un poco tensa, tengo la absoluta certeza que estoy a cada paso menos nerviosa y menos avergonzada con los errores. Después de la lectura, rellenamos un cuestionario y asistimos a un cortometraje sobre el rompimiento de una relación: un chico infantil y mal resuelto terminó la relación con su novia dejando un mensaje en el contestador de teléfono. ¡Qué cutre! Pero Sofía, la novia, consiguió una manera de superar ese trauma cortando la cinta y oyendo solamente lo</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>que quería para poder tener la palabra final: un tremendo NO.</p> <p>La última tarea de la clase consistió en escribir un nuevo final para la historia de Miguel y Sofía.</p> <p>¡Miguel, tuvimos todo un argumento para te echar al suelo!</p> <p>Escribir el argumento en parejas resultó aparentemente fácil porque a la hora de corregir se encontraron algunas contaminaciones con la lengua portuguesa. ¡Tenemos que mejorar eso también!</p> <p>Debo decirte que la clase de hoy fue asistida. La profesora estaba calma como habitualmente. ¡Si fuera conmigo tendría tomado unas diez infusiones de manzanilla y, ya sabes, los niveles de transpiración habrían atingido proporciones bíblicas!</p> |
| 7. O12 – 25/V/12 | <p>Hoy fue día de presentación de los Telediaros. Federico, Raquel y yo estábamos muy nerviosos porque escogemos un tipo de trabajo un poco diferente y no sabíamos como regirían los compañeros y la profesora.</p> <p>Te acuerdas que en el día veintitrés de marzo te dijo que íbamos embarcar en una teletontería? Llegó la hora de te contar...</p> <p>En primer lugar tratamos de formar grupo. Ya había trabajado con Federico y sabía que él era muy bien humorado y que podríamos hacer algo de “contra información”. Cuando hablamos con Raquel tuvimos certeza que ella sería un elemento fundamental porque tiene una vena teatral que creo que todavía desconoce.</p> <p>A continuación escribimos el guión e debo decirte que fue hilarante. Partimos de algunas noticias que aparecieron en la prensa sobre la cacería del Rey Juan Carlos en Botsuana y los rumores de que estaría ahí acompañado de su amante, por eso la referencia a los cuernos que el rey quería regalar a la reina. Después transitamos para una noticia que me pareció que debería haber sido mejor contextualizada y que se refería al hecho de que el nieto mayor de los Reyes sufrió un accidente con una arma de fuego y dio un tiro en su propio pie. A continuación hablamos de la Duquesa de Alba y su marido invirtiendo la situación y tornándola más joven a ella y más anticuado al marido que es bastante menor que ella. Finalmente jugamos con la situación económica de los países de sur de Europa a brazos con una crisis económica y con el protagonismo de las agencias financieras concediendo a Pep Guardiola un gran destaque.</p> <p>La grabación del programa fue un poco más difícil ya que teníamos dificultades en concertar fechas convenientes a todos los</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>elementos del grupo. Grabamos todo en el último minuto y conseguimos enviar la terea en la fecha concertada. No teníamos una cámara grabadora decente y por eso solicitamos una al Instituto de Educación, donde acabamos por grabar pues encontramos una sala con un mapamundi pegado en la pared y además, como se trataba de una sala para videoconferencias había un micrófono portátil en la mesa.</p> <p>Tuvimos que grabar muchas veces porque nos equivocábamos muchísimo en la pronunciación y estábamos perdidos de risa. Creo que a Federico le tocaron las hablas más difíciles, pero él se mantuvo sereno y al final todo salió bien. Utilizamos el moviemaker a la excepción del video de la duquesa de Alba que nos costó un poco más de trabajo: lo descargamos del Youtube, quitamos el sonido con el moviemaker e grabamos la voz de Raquel con el Audacity. Todo parecía bien pero había que incluir las imágenes del cartoon y de Pep Guardiola y además queríamos que el Telediario se llamase Teletonterías para que se percibiese que no era para ser tomado en serio. Ahí tuvimos que recorrer a Miguel que además de amigo personal es también técnico de multimedia. Él nos resolvió de pronto ese problema.</p> <p>Debo decirte, diario, que fue de lejos, la tarea que mas me animó durante todo este año, en todas las asignaturas (y son bastantes). A pesar del tiempo escaso, acabamos por cumplir con enorme gusto esta tarea. Lo mejor de ella es que nos podíamos equivocar e volver a grabar sin la presión de tener alguien delante, ya sabes cómo funcionan mis nervios...</p> <p>Te hablaré más tarde del taller de manualidades que presentaré en clase y de las estrategias para superar aquel conocido problema, ¿vale?</p> |
| 8. O12 – 22/VI/12 | <p>¿Te acuerdas de los nervios? Pues se fueron...</p> <p>El lunes fue el día de la presentación del taller. Yo decidí presentar sobre manualidades construyendo un banco de jardín a partir de la reutilización de materiales.</p> <p>Cuando tuve un período emocional complicado, el médico me dijo que mi problema no se resolvía con pastillas, necesitaba sí de ocupar mi cabeza con una actividad que produjese resultados visibles. Así que, mi presentación empezó con este aparte.</p> <p>En cuanto a la preparación, me dediqué, en primer lugar, a reunir los materiales. Conseguir los palés fue terea difícil, tuve que recurrir a mi mejor gesto de dibujo animado japonés. Pero lo conseguí y</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>el dependiente incluso transportó los materiales hasta mi casa. Empecé por pintar la madera y luego traté de atornillar. No fue difícil de conseguir pero costó un cierto cansancio físico. Conté con la ayuda de mi sobrina para fotografiar y filmar el proceso. Escogí como soporte de presentación el Powerpoint.</p> <p>En cuanto a la presentación la preparé con antelación intentando explicar detalladamente todas las etapas. Empecé con ese aparte de que te hablé antes, intentando que mi experiencia con las manualidades pudiese ayudar a alguien en caso de necesidad. Expuse los materiales reforzando la necesidad de la utilización de guantes para proteger las manos. Además tuve la preocupación de mostrar algunos materiales sustitutos, como por ejemplo sustituir el destornillador por el pegamento de contacto. Cuando referí que tuve que pedir el destornillador de mi vecino porque era más potente que el mío, la turma sonrió porque se acordó de la presentación del objeto misterio. Me desconcentré un poco. ¡Eso es lo que cuesta ser maliciosa!</p> <p>Seguí con la ejecución del trabajo pero al final me desconcentré una vez más porque los chicos estaban codiciando a mi sobrina y, como estaba avergonzada, casi me olvidé del <i>slide</i> de los precios. La broma del ego hinchado la puse en la presentación porque mientras iba ejecutando la tarea en casa, había todo un coro masculino insinuando que no sería capaz de hacerlo y que eso era trabajo de chicos.</p> <p>¡No me sentí presionada, bebí agua, inspiré el aire por nueve segundos y me certifiqué que el aire saliese por la boca! J</p> <p>Hoy seguimos con las presentaciones de los talleres, me divertí muchísimo e incluso hice algunas de las tareas propuestas por los compañeros. Recibimos también los exámenes. Me alegró subir la nota, no solo porque era un 18.3 sino porque es muy agradable ver el esfuerzo compensado.</p> <p>Fue un semestre muy interesante. Sentí que con el refuerzo positivo y la constante corrección de los errores que la profesora hizo se reveló fructífera.</p> <p>Termino con una confesión: ayer compre los pasajes de avión. Este año voy de vacaciones a Valencia practicaré el español y claro el libro de Valter Hugo Mãe viajará conmigo.</p> <p>¡Fue una jornada muy importante y, si tuviere oportunidad, seguiré dando noticias!</p> |
|--|---|

| | |
|------------------------------|--|
| <p>1. R12 – 2/IV/12</p> | <p>Querido Diario,</p> <p>En primer lugar quiero empezar por decir que como es mi primera entrada del diario estoy nerviosa porque aún no se muy bien lo que debo escribir pero intentaré hablar un poco de lo que hizo en clases y también de lo trabajo que tuve para terminar las tareas.</p> <p>Yo creo que el mejor es empezar por hablar de mi primera presentación oral en clase que fue hace unas semanas y aunque estaba muy nerviosa no salió un riesgo total. Empezamos por cubrir en clase un cuestionario que la profesora nos ha dado acerca de los recursos disponibles en la Web dónde teníamos que dar nuestra respuestas sobre el uso que damos en nuestra aprendizaje de lenguas a la tecnología. En seguida teníamos una lista de variados locales en la Web que serian la base de nuestro trabajo.</p> <p>Para hacer el trabajo busqué una pagina Web que en primer lugar no conocía e en según lugar que me pareció interesante. Después construí el power point utilizando todos los días posibles donde no tenía trabajos de otros cursos ya que es muy difícil conciliar todos los trabajos de evaluación continua de la carrera. Además también quería practicar un poquito mi expresión oral pero no lo conseguí hacer a tiempo y eso fue una de las razones para mí nerviosismo antes de la presentación.</p> <p>En my opinión la presentación podría salir mejor sí tuviera tiempo de practicar más la oralidad, hacer una búsqueda de vocabulario que me hacia falta o se me tuviera quedado calma y no tan nerviosa. Por lo tanto en la próxima presentación oral tendré que corregir estos pequeños errores para hacer una mejor presentación para mi profesora y mis compañeros de clase.</p> |
| <p>2. R12 – 10/IV/12</p> | <p>Querido diario,</p> <p>Aquí estoy más una vez para te hablar de una actividad que me gustó muchísimo, las Tic Lenguas de 2012. Esta actividad tuvo lugar en el auditorio del ILCH el pasado día treinta de marzo de dos mil doce y tenía como objetivo principal enseñar como es posible adaptar las nuevas tecnologías con la enseñanza de las lenguas.</p> <p>En primer lugar es necesario decir que teníamos clase de español con la profesora en ese día pero en vez de la clase fuimos todos para el auditorio asistir a la formación.</p> <p>En según lugar quería hablar de dos de los invitados que más me gustaran, el profesor Germán Ruiperéz de la Universidad de Salamanca y el Dr. Paulo del Instituto Piaget. Por un lado el profesor</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>Ruipérez hizo una conversación referente a las nuevas tecnologías, los alumnos que utilizan esas tecnologías en clases y además de la realidad aumentada. Con esta conferencia aprendí que en el futuro tendré que especializarme en nuevas tecnologías y superarlas para difundir entre mis futuros alumnos el gusto por las lenguas y la voluntad en aprender. Por otro lado el Profesor Paulo del Instituto Piaget se pronunció sobre su trabajo de doctorado en TIC adonde refirió su trabajo con alumnos tenedores de dislexia y el juego que creó para ayudarlos a vencer sus dificultades. Fue muy interesante saber que hay diversas formas para ayudar los alumnos que no consiguen concentrarse en clases y que además podemos ayudarlos con juegos que irán trabajar sus destrezas de concentración y aprendizaje.</p> <p>Por último sólo puedo decir que me gustan estas actividades porque nos ayudan a aprender sobre materialidades que a veces sabemos muy poco o como fue el caso a conocer nuevas tecnologías que un día puedo utilizar para mi trabajo.</p> |
| 3. R12 – 7/V/12 | <p>Querido diario,</p> <p>En el último viernes tuvimos una clase de español dónde teníamos que terminar de hacer un voki ya empezado en otra clase.</p> <p>El primer problema surgió cuando en la clase del viernes el aparato de grabación de la sala de ordenadores no funcionaba. Intentamos variadas veces hacer la grabación pero el sonido no se quedaba grabado. Al final decimos que el mejor era entrenar las voces y mejorar el texto en clase y que cada uno de nosotros, yo, Federico y Odete grabaríamos nuestras voces con el programa audacity en casa e escogeríamos el mejor entre nosotros.</p> <p>En el siguiente día después de oír todas las grabaciones se decidí por votaciones que el mío sería el voki que iría ser enviado para la plataforma E-learning. Federico hizo un gran esfuerzo en intentar crear una voz para Sofía pero claro resultó muy difícil pero el dijo todo el texto con perfección. El voki de Odete también estaba perfecto no fuera ella la que se acuerdo de una de las partes más cómicas del texto de Sofía donde ella decía a Miguel que iba coger sus cosas e ir de vacaciones con su hermana porque ella era monísima.</p> <p>En mi opinión estos trabajos son muy importantes para desarrollar nuestras capacidades creativas con la creación de los textos, nuestras capacidades auditivas y de oralidad. Además estos programas como el Audacity e el VOKI son muy interesantes para quedar con una</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | pequeña idea de la funcionalidad de esos programas y de cómo nos pueden ayudar a superar nuestras dificultades. |
| 4. R12 – 27/V/12 | <p>Querido compañero,</p> <p>Hoy quiero contarte todo sobre el Telediario, con quién trabajé, las dificultades, el texto, las grabaciones, de todo un poco.</p> <p>En primer lugar tuve que conseguir un grupo y la primera persona que me ocurrió fue Odete porque ya trabajé con ella en otra asignatura y nuestro trabajo salió muy bien. Cuando hablé con Odete me dijo que ella y Frederico ya tenían acertado que iban a trabajar juntos y entonces me junté a ellos.</p> <p>Seguidamente nuestro grupo empezó a escribir el guión del telediario, empezamos a escribir acerca de algunas noticias como la caza del Rey Juan Carlos en Botswana que resultó hilarante además cuando Odete se acordó de hacer referencia a las noticias en la prensa del caso amoroso del Rey utilizando los comillos del animal. Luego transitamos para otras noticias como la herida del nieto del Rey con la arma de fuego y además quisimos bromear con la Duquesa de Alba y su marido pero cambiando los papeles enseñando una Duquesa joven que quiere salir para bailar y su marido más anticuado aunque en realidad es más joven que la Duquesa. También incluimos a Pepe Guardiola como uno de los destaques de una agencia financiera.</p> <p>La grabación del Teletónrías fue más difícil porque tuvimos que topar un día en que el grupo tuviese disponible para hacer las grabaciones y como tenemos clases en diferentes horarios solamente tuvimos un día de grabaciones.</p> <p>¡Las grabaciones fueron estupendas! Empezamos a grabar de mañana y a veces teníamos que parar y empezar de nuevo porque nos equivocábamos y queríamos que los gestos y la pronunciación fuese perfecta! Todo esto se debe a Odete que tiene un don para escribir textos humorísticos, pienso que su futuro será de una guionista para comedias y sketches como los de “Gato Fedorento”. Frederico tuvo que hacer las hablas más difíciles porque tenía que hacer una cara seria pero al final lo logro muy bien.</p> <p>Para la construcción del Teletónrías utilizamos el moviemaker sin distinguir mi habla de Duquesa de Alba porque tuve que grabarla con el programa Audacity e sólo después transponer para el vídeo porque el audio tenía que quedar en cima del video de la Duquesa bailando. Para hacer este pequeño montaje, Odete se acordó de un colega suyo llamado</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>Miguel que nos ayudó a incluir de modo perfecto la voz con el video e inclusive cambió el nombre del telediario para Teletonrías.</p> <p>En general este trabajo me dio muchísima satisfacción de hacer no solo porque trabajamos muy bien en grupo como el propio trabajo fue muy divertido. ¡Cuando hacemos algo por gusto a veces parece que todos sale bien á la primera y mismo se ese no es el caso como nos gusta podemos hacer cien repeticiones que no nos costará nada!</p> |
| 5. R12 – 20/VI/12 | <p>Querido compañero,</p> <p>Esta semana es el fine de clases pero los trabajitos continúan hasta viernes. Como te dije el la última comunicación mi presentación del taller iba a ser el día quince de junio pero tuve que posponer, en acuerdo con la profesora, para esta semana porque aún no tenia todos los materiales.</p> <p>Para empezar es necesario explicarte como surgió el taller para eso voy a retroceder para una clase de español hace unas semanas donde la profesora nos enseñó un documento titulado Banco del Tiempo. El banco del tiempo es un sistema que ayuda las personas a trocar servicios y productos sin moneda o sea las personas van cambiando servicios al mismo tiempo que se ayudan entre si mismas. Como ya tuviera oído hablar de este tipo de servicios en Portugal reuní coraje y hablé en clase acerca de uno caso relacionado de una mujer que estuvo un año a vivir solamente del banco del tiempo. (Muy bien Raquel, pensé con mi misma)</p> <p>En esa misma clase la profesora explicó que tendríamos que hacer un taller para presentar en clase donde presentásemos algo hábil para nuestros compañeros en clase. En seguida mi cerebro empezó a trabajar, tenía muchas ideas de lo que podría hacer y me quedé por algo que a mi me gusta, que es fácil de hacer y el lo que no es necesario mucho dinero.</p> <p>En primer lugar empecé por pedir a mi madre que fuese mi modelo para una de las tareas, la de cómo pintar las uñas. A mi madre también le gusta aprender nuevas cosas y siempre esta con disposición de me ayudar en lo que puede así que la parte practica la hice muy rápida y las fotografías quedaran muy bien.</p> <p>En según lugar inicié la construcción del power point. La verdad es que tengo una pequeña dificultad en hacer power points porque los hago muy de despacio pero estoy mejorando con todos los trabajos que voy haciendo para las asignaturas.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>En último lugar y para ayudar con la presentación oral en clase tuve que buscar algunos significados de palabras que tenía que utilizar. Además tenía que saber lo que iba a decir en cada uno de los slides para que la presentación no fuese mal hecha.</p> <p>La presentación fue anteayer y estaba muy nerviosa no solo porque tenía miedo que a las personas no les gustasen pero también porque la profesora iba a grabar en vídeo nuestras presentaciones. En cuanto que la profesora preparaba la cámara de video hice unos ejercicios para relajar y mejoré un poquito.</p> <p>En mi opinión la presentación podría tener corrido mejor si los nerviosos no fueran tantos porque lo que me ocurre es que me quedo como que desamparada y parece que no se lo que decir cuando en realidad lo se. ¡Quiero creer que con más práctica lograré hacer mejores presentaciones!</p> |
| 1. S12 – 23/III/12 | <p>En el pasado viernes hemos hecho un cuestionario en la clase, que tenía como objetivo principal, conocer el nuestro estilo de aprendizaje.</p> <p>Los estilos podrían variar entre relajado, mezcla y analítico.</p> <p>Después de hecha la puntuación, no me quedé sorprendida con el resultado de mi estilo de aprendizaje: analítico. Es verdad que tengo alguna facilidad en hacer ejercicios gramaticales, me gusta aprender nuevas reglas y palabras, pero para mí, es muy importante que me corrijan, si necesario que me interrumpen para decir si la frase está bien o mal construida.</p> <p>Posteriormente he leído las sugerencias y llegué a la conclusión que no tengo que me preocupar tanto con los errores. Hay otros aspectos que también merecen más atención como la fluidez. Tengo que comunicar más con las otras personas e intentar olvidar por momentos la corrección.</p> |
| 2. S12 – 16/IV/12 | <p>El viernes hablamos de consejos para hablar en público.</p> <p>Estaba curiosa para conocer los consejos de un especialista, pues la verdad, es que todos conocemos algunos consejos básicos, como llevar los puntos clave de la información a presentar, saber muy bien de lo que estamos a hablar y tantas otras cosas.</p> <p>Normalmente cuando tengo que hablar con un público que no conozco, me pongo muy nerviosa, pues hay una gran preocupación en no cometer errores. Pienso que lo mejor que tengo a hacer, es sólo preocuparme en transmitir la información esencial del tema y tener</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | confianza en lo que estoy a presentar. |
| 3. S12 – 25/IV/12 | <p>El viernes participé en las VI jornadas de español. El tema del seminario” <i>Resonancia y sentidos de la imagen poética: reflexiones y propuestas para el aprendizaje en el aula de ELE</i>” era atractivo por eso rápidamente me llamó a atención.</p> <p>Fue interesante ver que a través de la poesía los alumnos adquieren la capacidad para crear y construir nuevas ideas, interpretar las líneas de la poesía de acuerdo con su experiencia y sobre todo compartirlas con sus compañeros.</p> <p>Pienso que estos eventos son importantes porque nos ayudan a tener una visión diferente y más amplia de los temas que tratamos diariamente, como es el caso de la poesía.</p> |
| 4. S12 – 17/V/12 | <p>La semana pasada repasamos la acentuación en clase. En general percibí las reglas de acentuación pero cuando pasamos para la “sección” de los diptongos y triptongos las cosas se complican.</p> <p>En rasgos generales comprendo la teoría pero es difícil aplicarla.</p> <p>Pienso que tengo que releer mis apuntes de los años anteriores y buscar ejercicios, empezando por los más básicos.</p> |
| 5. S12 – 6/VI/12 | <p>El viernes aprendemos más consejos para en público. No me fastidia que hablemos siempre de esta temática. Me gusta oír nuevos trucos y nuevas maneras para contornar mis debilidades.</p> <p>En seguida, hicimos varios ejercicios de pronunciación. La verdad, es que la correcta pronunciación de algunos sonidos ya estaban olvidados. Fue interesante repasar esos aspectos. Además, siempre que tengamos alguna duda podremos consultar el enlace, que a mí modo de ver es muy útil para quien quiere entrenar la pronunciación.</p> |
| 6. S12 – 11/VI/12 | <p>Hoy en la clase hemos hecho algunos juegos de pronunciación.</p> <p>Empiézanos con el juego del teléfono estropeado y terminamos con una actividad muy divertida. En esta "tarea" teníamos que construir un texto a través de palabras sueltas fornecidas pela profesora.</p> <p>A mí modo de ver, estas actividades son interesantes. Además de estimularen nuestra creatividad también nos permiten trabajar en grupo. Hay así un mayor cambio de ideas y conceptos.</p> <p>Por otra parte, es importante subrayar que también podremos aprender nuevo vocabulario de una manera divertida, a través de juegos por ejemplo.</p> |
| 7. S12 – 16/VI/12 | Ayer empezaron las presentaciones de la tarea “Banco del tiempo.” |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>La verdad, es que me quedé sorprendida con la variedad de temas. Las presentaciones envolvían diversas áreas como la música, la pintura hasta la moda.</p> <p>En realidad, fue posible aprender un poco sobre cada tema. Por ejemplo, hasta ayer no sabía lo que era la colombofilia, sin embargo, es una práctica frecuente en Portugal.</p> <p>Terminando, creo que estas presentaciones son esenciales no sólo para poner en práctica las técnicas de presentación oral sino para compartir informaciones e ideas con los otros compañeros.</p> |
| 8. S12 – 25/VI/12 | <p>La semana pasada presenté mi último trabajo en español.</p> <p>El tema que yo elegí fue “Las técnicas de estudio”. El trabajo se dividía en tópicos como la organización del espacio, del tiempo, el subrayado y la memorización.</p> <p>En relación a la primera presentación oral, pienso que estaba menos nerviosa lo que propició el uso de un ritmo menos entrecortado y por eso más fluido.</p> <p>Finalmente, creo que esta presentación fue importante porque logré revelar algunas líneas orientadoras del estudio. Con estos tópicos, el estudiante sabe por donde empezar a estudiar y lo que hacer después de ordenado todo el material.</p> |

| DIARIO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS | | |
|---|---|----------------|
| 2ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN - 1º SEMESTRE (2012-13) | | |
| LÍNGUA II.3 - ESPANHOL B1 | | |
| ÍNDICE DE PARTICIPANTES | Nº ENTRADAS | TOTAL ENTRADAS |
| 10. B13 | 8 | 45 |
| 11. CR13 | 1 | |
| 12. CA13 | 8 | |
| 13. CD13 | 8 | |
| 14. H13 | 8 | |
| 15. R13 | 4 | |
| 16. T13 | 8 | |
| INSTRUCCIONES DE ELABORACIÓN | | |
| <p>El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz.</p> <p>TIPOS DE ENTRADAS: Así pues, os propongo que recojáis en el diario cuatro entradas obligatorias y cuatro libres. (...)</p> | | |
| NOMBRE FECHA | ENTRADA DE DIARIO | |
| 1. B13 – 28/XI/12 | <p>¡Hola Diario!</p> <p>Hace mucho tiempo que estoy preocupada con la presentación oral de español. En la primera que hice no estuve como deseaba. Cometí algunos errores gramaticales y, todavía, me resulta difícil pronunciar la “c”. Creo que es porque tampoco me exigirán eso, tuve iniciación al español en la Enseñanza Obligatoria y nunca se importaron con la fonética, hablando en términos lingüísticos. Ahora claro, tengo que empezar del cero pues quiero mucho pronunciarlas bien.</p> <p>Con relación a esta presentación, empecé por escoger un libro, aunque me guste mucho el cine en estas vacaciones he leído un libro fenomenal y, por supuesto, tengo que compartirlo con mis colegas. Como el libro es portugués me resultó un poco difícil “traducir” algunas palabras como por ejemplo “ciúmes” y también algún vocabulario más técnico, por ejemplo “violencia doméstica”. Creo que esta presentación es un poco más compleja que la anterior pues hay una preocupación extra con el vocabulario y de los temas que habla en el libro. Utilicé varias veces el diccionario y el diccionario online “Word reference” que fueran muy útiles para la exposición de los contenidos.</p> <p>Mi principal preocupación es por el poco tiempo que tengo, cinco minutos, ya he entrenado varias veces y me quedo siempre en los seis minutos, por lo tanto</p> | |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>tengo que estar muy atenta para no pasar el límite propuesto, además mi objetivo es mejorar los errores que cometí antes.</p> <p>Bueno, ahora tengo que irme ¿vale?</p> <p>Mañana te cuento como lo pasé, un beso</p> |
| 2. B13 – 30/XI/12 | <p>¡Hola Diario!</p> <p>Hoy te quiero hablar, tal como había dicho, del momento de mi presentación en la cuál presenté un libro que me encanta.</p> <p>Primeramente yo, que como iba a hablar de un tópico de interés personal y quizás para mis colegas, pensaba que iría ser más fácil expresarme y alejar los nervios pero todo me ha salido al contrario.</p> <p>Antes de irme a la clase estaba muy entusiasmada, tenía preparado muy bien la presentación y, además, hablar de mi autor favorito era genial, sin embargo, cuando empezaron las presentaciones empecé a sentir los nervios y mi coraje se había vuelto baja. Intenté oír el trabajo de mis colegas con mucha atención y, la verdad, es que estuvieron muy bien, a lo mejor, mi trabajo obligatoriamente tenía que ser muy bueno. Transcurrido algún tiempo ya no tenía ganas de presentar mi proyecto, estaba demasiado nerviosa, dejé mis compañeros presentaren y solo después me fui. Solo pensaba en los cinco minutos y me olvidé totalmente de las cuestiones gramaticales y de pronunciación. Me olvidé de pronunciar bien la “c”. Tanta preocupación con eso y, al final, no me acordé de nada. Me olvidé también de algunos contenidos por los nervios y, me acuerdo que no conseguí establecer muy bien el contacto visual con el “publico”. Al final me salió un poco rara la explicación de las otras novelas del autor porque no conseguí exponer mis ideas.</p> <p>Me quedé muy enfadada con mi prestación porque no salió como quería y, aunque tuviese sido acerca de un tópico personal, me sentó peor que en la presentación anterior. Tenía muchas expectativas antes de hacerla y, después, ya estaba desilusionada.</p> <p>Espero, de verdad, que la próxima vez resulte una mejor presentación porque necesito mucho de progresar en términos profesionales.</p> <p>Buenas noches,</p> |
| 3. B13 – 19/XII/12 | <p>¡Hola Diario!</p> <p>Hoy voy a hablar de las clases prácticas de la asignatura de español. Al inicio pensaba que íbamos a hacer ejercicios en el ordenador porque hay un montón de enlaces en el internet con buenos contenidos para estudiar pero lo que hicimos fue ejercicios acerca de presentaciones orales. De verdad fue una experiencia nueva y muy buena pues hasta hoy nunca habíamos tenido clases sobre eso y creo que nos ha ayudado a todos. Siempre tuvimos clases en las que se enseña materia pero enseñar cómo hacer buenas presentaciones, como estar posicionado mientras</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>hablamos o, también, como recurrir a técnicas de memorización cuando nos olvidamos de algo nunca habíamos estudiado. Solo después de las presentaciones orales pude mirar y entender el cambio y la evolución que todos acabamos por “sufrir”. A lo mejor ahora hay una mayor preocupación con los saludos y las despedidas, por otro lado nuestra postura mejoró y todo debido a los consejos y al ppt que la profesora nos ha enseñado.</p> <p>Hubo una clase que tuvimos que evaluar a Cristiano Ronaldo según cuestiones gramaticales, de pronunciación y de vocabulario y creo que resultó muy interesante porque aunque parezca fácil evaluar alguien hay muchos factores que influyen la exposición de alguien, es decir, no es solo evaluar según el vocabulario también la forma como se relaciona con el público es importante.</p> <p>Por fin, creo que esta cuestión de la oralidad es muy pertinente porque además de ayudarnos en esta asignatura está válida para las otras asignaturas incluso otras actividades fuera del contexto académico. Hoy en día es muy importante saber hablar bien y cautivar el interés del público principalmente porque quizás en el futuro seremos profesores y vamos a necesitar muchísimo de los tópicos que vimos en estas clases.</p> <p>Besos,</p> |
| 4. B13 – 8/I/13 | <p>¡Estimado diario!</p> <p>El tópico de hoy es acerca del libro que tuvimos que leer para la prueba final y voy a aprovechar para hacer una reflexión sobre la prueba escrita.</p> <p>En primer lugar, la lectura que la profesora nos determinó fue una novela de Luís Sepúlveda, “Un viejo que leía novelas de amor”. Cuando supe de esto, en el inicio de las clases, me pareció muy bien porque, además de ya conocer la obra, tenía ganas de empezar a leer español en voz alta de modo a perfeccionar mi pronunciación. El año pasado alguien ha presentado este libro y me ha cautivado pues me encantan las historias que reflejan sobre la barbarie humana. Bueno, en las vacaciones empecé a leer esta novela y al mismo tiempo a hacer resúmenes de cada capítulo tal como la profesora nos ha aconsejado. Al inicio me resultó un poco difícil la lectura porque tenía vocabulario muy técnico, sin embargo, fue un incentivo para utilizar el diccionario de la Real academia española que me ha ayudado bastante. Digo que me ha costado un poco leer porque se quedó aburrido en los primeros capítulos, yo pensaba que el autor iba a dar más importancia al tópico del amor una vez que al viejo le gustaban las novelas y, en realidad, lo que pasó no fue como esperaba. Recorridos los cuatro primeros capítulos mi opinión cambió, empezó a haber más acción y más misterio. Aunque el desenlace fuese lo esperado creo que la obra triunfó debido a la imaginación del protagonista acerca de cómo sería amar en las grandes ciudades y las reflexiones sobre las actitudes</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>monstruosas que el Hombre sigue manteniendo a lo largo de los tiempos.</p> <p>En Segundo lugar, en relación a la prueba, la hicimos ayer. Creo que en general los ejercicios eran bastante accesibles, tenía una parte de interpretación, una de escritura y otra de gramática. El que toca a la escritura fue el más difícil porque, por una parte, teníamos que explicar una expresión y, a veces eso resulta confuso y, por otra parte, creo que la respuesta estaba un poco condicionada. Había mucho que hablar pero las preguntas lo restringían un poco y, además, el límite de palabras será siempre el gran problema. Creo que supe hacer los ejercicios gramaticales pues era materia que ya habíamos dado en las clases aunque no tenga salido todo.</p> <p>En conclusión, debo decir que tengo buenas expectativas con las clasificaciones de la prueba pues creo que desde el inicio toda la gente ha evolucionado bastante bien.</p> <p>Hasta pronto,</p> |
| 5. B13 – 15/I/13 | <p>Hola Diario!</p> <p>¿Qué tal?</p> <p>Hoy te vengo hablar sobre la preparación que hice a fin de que me salga bien la presentación oral que voy a hacer mañana. El taller que he escogido es acerca de maquillaje. Fue un poco difícil escoger el tema porque no tengo ningún hobby que me salga perfecto y, además, el tiempo no es mucho, tenemos siete minutos para enseñar algo a la clase. Al inicio pensé en hacer el maquillaje en la clase pero en casa seguí entrenando y me excedía en el tiempo, por lo tanto decidí hacerlo en casa y fotografiar mi trabajo. Mientras maquillaba mi hermana mi madre sacaba las fotos. Me encanta el maquillaje y por eso creo que me va a resultar más fácil e interesante hablar en clase sobre un tópico personal.</p> <p>Después de las fotos tuve que hacer el power point que quizás fue la tarea más difícil y larga. Tuve que redimensionar las fotos, buscar consejos y trucos en la internet para completar lo que ya sabía y por fin aprender el vocabulario más técnico, por ejemplo, los nombres de las herramientas para hacer el maquillaje.</p> <p>Aunque sea un trabajo más complejo creo que el resultado será positivo, tengo ganas de enseñar a mis colegas lo que hice y también tengo buenas expectativas en relación a la parte más formal como la pronunciación y la gramática que son mis mayores problemas.</p> <p>Bueno, ahora voy a preparar un poco más la presentación y mañana te cuento como me ha ido, ¿vale?</p> <p>Besos,</p> |
| 6. B13 – 21/I/13 | <p>¡Hola Diario!</p> <p>Como te había prometido hoy que quiero hablar de cómo me ha salido mi</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>presentación del taller de maquillaje.</p> <p>Ya te había dicho que estaba con buenas expectativas pero claro que no creía que iba a salir perfecto. Cuando llegué a la clase pensaba que de pronto me iba a poner nerviosa pero eso no ha pasado. Estaba muy bien y muy deseosa de enseñar a mis compañeros, principalmente a las chicas, mi trabajo y mis trucos. Mismo en los minutos antes de la presentación estaba bien relajada y con confianza. Creo que el secreto fue tener entrenado bastantes veces, beber mucha agua y, además tener presentado antes para mis compañeras Flavia y Cátia.</p> <p>Como suelo hacer no llevé ninguna hoja de ayuda porque creo que sale mejor cuando memorizamos los tópicos al envés de todo el contenido y así fue, salió muy bien. Me parece que dije todo, logré mi capacidad de mantener contacto visual pues conseguí mirar bien a las personas y además tuve más cuidado con la pronunciación.</p> <p>Al final creo que mi taller fue didáctico y atractivo, aunque sea más direccionado a las chicas pero logré mis objetivos y me quedé con la sensación de que por la primera vez me ha salido bien y de acuerdo con mis expectativas.</p> <p>En conclusión solo quiero subrayar que las clases prácticas en las que la profesora ha hablado acerca de presentaciones orales fueron muy importantes porque desde el punto de vista formal me parece que ha salido mucho mejor a toda la gente. Nuestra evolución es algo que se ve claramente y tenemos que dar gracias a la profesora por tenernos enseñado todas las cuestiones más formales y principalmente por habernos ayudado con la cuestión de los nervios.</p> <p>Hasta luego, B.</p> |
| 7. B13 – 22/I/13 a) | <p>¡Hola Diario!</p> <p>El tópico de hoy es acerca de la pertinencia de las clases más teóricas, porque normalmente a los lunes la profesora solía enseñar cuestiones de orden gramatical.</p> <p>Bueno, el año anterior tuvimos clases con la profesora Lola y hemos aprendido mucha gramática además también hicimos presentaciones orales, por supuesto, pensé que iba a ser semejante el método porque como es una lengua no hay mucho por donde escapar. Pero me equivoqué, nuestras clases en este semestre fueron bien aplicadas y aprovechadas. La profesora supo dividir bien los objetivos y resultó que a los lunes dimos materias como los tiempos verbales, la puntuación, estilo directo o indirecto etc., y a los miércoles hicimos actividades dirigidas a la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica. Para un alumno que estudia una lengua, en este caso español es muy importante dominar el léxico y la gramática, sin embargo, haber clases que nos ayudan en nuestra</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>competencia oral está genial. Creo que la lección máxima que podemos sacar de las clases de este semestre fue nuestra evolución mientras alumnos haciendo presentaciones bien estructuradas y alumnos que después de oír las mismas tuvieron la preocupación de corregir los errores. Grabar nuestras presentaciones fue una buena oportunidad para entendernos nuestro nivel de español y tener consciencia de nuestras fallas. El resultado fue muy positivo y lo sabemos cuando oímos las primeras presentaciones y las ultimas.</p> <p>Ahora tengo que irme,¿vale?</p> <p>Besos,</p> |
| 8. B13 – 22/I/13 b) | <p>Querido Diario,</p> <p>Tengo que informarte que esta es la última reflexión que voy a compartir contigo. Acepté esta oportunidad porque me pareció interesante y porque me iba a ayudar a desenvolver mi escrita. Todavía cuando voy a leer las primeras entradas consigo reconocer errores y noto que he evolucionado. Creo que esta actividad me ha salido bien y hoy pienso que lo hice bien al aceptarla. Hice algunas reflexiones y eso me ayudó a corregir mejor mis errores.</p> <p>A mí me parece que la mayor evolución fue la de la pronunciación. En la Enseñanza obligatoria tuve clases de español y cuando ingresé en la universidad escogí español porque me encanta y además ya tenía buenas bases. Pero lo que nunca me habían enseñado eran las cuestiones de pronuncia, mis profesores tampoco se importaban con eso. Valoraban más el léxico y la gramática. En este semestre la profe insistió bastante en la pronunciación y eso me resultó más difícil porque ya estaba acostumbrada a hablar sin ese cuidado. Reparo que mis colegas que solo empezaron a estudiar español en la universidad tienen más facilidad. Pero con el tiempo creo que mejoré, ahora tengo siempre la preocupación de decir bien las “c” y empecé a leer más y en voz alta.</p> <p>También creo que mejoré bastante en las presentaciones orales. Antes lo que hacía era hablar del contenido de mi trabajo y acabar la presentación abruptamente. Ahora llevo en atención las cuestiones formales, como la introducción, frisar bien los contenidos y concluir de una forma más dinámica. Estos consejos que la profe se ha preocupado en enseñar nos han sido útiles para otras asignaturas porque tenemos presentaciones orales en casi todas.</p> <p>Por lo tanto la conclusión a que llego es positiva y enriquecedora.</p> <p>Creo que para el próximo semestre ya tendré más confianza y a partir de eso es solo seguir con la evolución J</p> <p>Un beso muy grande y gracias por todo,</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| 1. CR13 – 3/XII/12 | <p>Hoy voy hacer mi segunda presentación estoy un poco nerviosa pero me he preparado para esta presentación. Escogí una película para esta presentación que he gustado muchísimo. La película es “La Caperucita Roja” es una nueva versión de la Caperucita Roja que nosotros conocemos y nuestros padres no han contado. Me encanta principalmente el final de la película por ser muy sorprendente. Esta Caperucita Roja es muy diferente que nosotros conocemos es muy luchadora. La película cativa porque pasamos todo tiempo pensando quien es el hombre lobo.</p> <p>Como estoy bastante familiarizada con esta película creo que es más fácil hablar en una presentación. Como me quedo muy nerviosa en las presentaciones creo que así es un poco más fácil. He preparado un presentación en el “Power Point” para que sea más simple hablar y que temas tengo que hablar durante la presentación. Tengo trenado mucho para en esta presentación tenga una mejor avaluación pero los nervios me matan.</p> <p>Escuche muchas veces la primera presentación y oí los errores que he hecho y estoy tentado corregir. Necesito de ganar más vocabulario para me sentir un poco más segura. Creo que leer un poco más de cosas en español me puede ayudar un poco. También escuchar música y ver películas en español me puede ayudar en la fonética.</p> <p>Espero hacer mejor esta presentación.</p> |
| 1. CA13 – 23/XI/12 | <p>Querido Diario,</p> <p>Estoy indecisa, relativamente, al tema de mi presentación oral. Tengo dos temas en mente: un libro que estoy leyendo, pero no ha acabado o una película basada en un libro de Nicholas Sparks. No sé cual iré hablar. Tengo que me preparar muy bien, pues, mi pronuncia no es la mejor. Tengo que practicar mi presentación delante de un espejo, también, para me ayudar a controlar mis expresiones faciales y mis comportamientos. Tengo, también, que controlar el tiempo porque solo tengo cinco minutos. Quiero sacar una buena nota, mejorar mi pronuncia y mejorar mi vocabulario. Espero que mi presentación sea un suceso.</p> <p>Besos,</p> |
| 2. CA13 – 7/XII/12 | <p>Querido Diario,</p> <p>Esta presentación oral creo fue muy mal pues estaba muy nerviosa. En mi opinión, creo que hablé muy deprisa e los espectadores tuvieron la impresión que el video que presenté ocupó mucho tiempo de la presentación. También quería ser una de las primeras pero fue una de las últimas y los nervios fueron acumulando.</p> <p>Por otro lado, creo que mejoré en la pronuncia y fluidez pero necesito practicar más. En la próxima vez tengo que tener atención al tiempo. No puedo ocupar tiempo a más ni a menos.</p> <p>Como evaluación, pienso que merezco un 12.</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| | Besos, |
| 3. CA13 – 14/XII/12 | <p>Querido Diario,</p> <p>Tengo que me preparar bien para la próxima prueba. Voy a seguir el consejo de la profesora y estudiar más las cosas básicas de la lengua española. También, tengo que estudiar y hacer más ejercicios del discurso indirecto.</p> <p>Hoy ha comenzado a leer la lectura obligatoria. Me parece interesante, una historia graciosa y fácil de leer.</p> <p>Besos,</p> |
| 4. CA13 – 26/XII/12 | <p>Querido diario,</p> <p>Estoy un poquito preocupada con las dificultades que tengo en la pronunciación. No consigo pronunciar los “s” correctamente. Sé que esta letra tiene varias maneras de pronunciar pero no sé cuando ni donde se pronuncia cual. En la escrita tengo algunas dificultades en la acentuación, ha verificado eso en mi prueba de evaluación.</p> <p>Besos,</p> |
| 5. CA13– 15/I/13 a) | <p>Querido diario,</p> <p>Estoy a estudiar mi presentación oral para mañana. Creo que estoy más descontraída pero como siempre con algunas dificultades en la pronuncia. Espero que esta presentación sea muy buena y que no sea tan mala como la última, en cual me olvidé de todo.</p> <p>Besos</p> |
| 6. CA13 – 15/I/13 b) | <p>Querido Diario,</p> <p>Creo que la prueba de evaluación no he me corrido muy malo. Tirando la parte de la lectura obligatoria donde me olvidé de algunos aspectos. El resto ha me corrido muy bien. Tuve algunas dificultades, también, en completar los espacios en blanco con aquellas palabras pero creo que he acertado.</p> <p>Besos,</p> |
| 7. CA13 – 17/I/13 | <p>Querido Diario,</p> <p>Creo que mi presentación oral fue razonable y fue mucho mejor que el último. Escogí un tema interesante y creo que llamé la atención del público. También, creo que mi pronuncia necesita de algunas mejoras.</p> <p>Besos</p> |
| 8. CA13 – 21/I/13 | <p>Querido Diario,</p> <p>Creo que mejoré en varios aspectos este semestre, relativamente del año pasado. Mejoré un poco en la pronuncia y en mi forma de estudio. Por otro lado, tengo la noción que puedo hacer mejor. En el proximo semestre, espiero dedicar me más a mi pronuncia y reforzar algunas bases de la lengua. Espiero que haga actividades interesantes, también.</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | Resumindo, este semestre fue razonable. Besos, |
| 1. CD13 – 31/X/12 | <p>Clase del día 31 de octubre de 2012</p> <p>Tema: Análisis e evaluación de la presentación oral sobre una página Web</p> <p>En esta clase estuvimos oyendo las grabaciones individuales de las presentaciones de una página en Internet (que había presentado el día 15 de octubre) para hacer la auto-evaluación de la expresión oral y de la propia presentación.</p> <p>Voy a empezar haciendo un balance de toda la tarea que he realizado en cuanto respeta a este tema. Después de elegir las páginas Web a presentar – rtve.es – Radio y Televisión de España, intenté conocer mejor el contenido disponible para seleccionar los asuntos a abordar durante la presentación de cerca de tres minutos. He escogido los aspectos más importantes para el aprendizaje de la lengua española, como los programas informativos, de carácter cultural y educacional. También he añadido dos <i>podcasts</i> (uno de UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia y el otro del programa del mundo hispanohablante ‘Hispanorama’) para enseñar a la clase la oferta disponible en Radio Nacional de España. Como me interesan programas informativos para mantenerme a par de la actualidad española, he enseñado a la clase principalmente programación de este género. Los nervios han influido en mi presentación que seguramente podría haber sido mejor.</p> <p>Tras oír mi grabación de voz unas veces, he evaluado mi desempeño para el nivel de lengua española B1 que puede mejorar bastante, principalmente a nivel de pronunciación y fluidez. Hago pausas frecuentes en el discurso – ¡incluso cuando hablo portugués! – que perjudican un poco el discurso. Tendré que practicar más la pronunciación de ciertos vocablos para perfeccionarlos. Obviamente tengo que seguir practicando la gramática pues hay momentos en que dudo de lo que he dicho antes. La clasificación resultante de la aplicación de la parrilla – 18 – es importante, pero significa también que tengo que seguir estudiando para mejorar en todos los aspectos.</p> <p>Algunos de los puntos a mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación y acento: Influencia de la lengua materna y cuidado con la pronunciación de ciertas palabras. • Adecuación al registro y a la situación: No ultrapasar mucho el tiempo establecido. • Fluidez: Hablar sin muchas pausas (pero es común a la lengua materna). |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>Siempre intento ampliar mi vocabulario, pero seguro que la fluidez y la pronunciación mejorarían si hablara más en español, lo que nos es muy frecuente, aunque me gustaría hacerlo a menudo.</p> |
| <p>2. CD13 – 19/XI/12</p> | <p>Clase del día 19 de noviembre de 2012</p> <p>Temas:</p> <p>Dictado (“El diario de Vero.”)</p> <p>Estilo Indirecto</p> <p>La puntuación en español</p> <p>Definir objetos</p> <p>En la clase del pasado lunes, hicimos un dictado basado en el texto “El diario de Vero”. Mi resultado fue bueno, sólo un par de cositas me dejó con dudas durante el dictado: las palabras “superdifíciles”, “CD” y “acné”: la primera si era una sola palabra o dos; la segunda con o sin la letra “s” al final; y la tercera debido al acento en la “e”. No suelo tener muchas dudas sobre la acentuación en español, pero a veces un error puede aparecer.</p> <p>En cuanto al Estilo Indirecto, es algo que tengo que practicar más. No porque sea muy difícil, sino porque requiere un poco de práctica con ejercicios gramaticales. Los tiempos verbales a emplear en cada situación –en el Pasado, Presente o Futuro– pueden causar un poco de confusión si no han sido estudiados previamente con mayor profundidad.</p> <p>Con respecto a la puntuación en español, en principio no tengo ninguna dificultad en particular, pero tengo que mantenerme alerta para evitar errores. Los nombres de los diferentes signos de puntuación me suenan familiares, aunque a veces pueda tener que hacer un esfuerzo adicional para recordar del nombre de los que son menos utilizados.</p> <p>Definir objetos, es decir, dar la información necesaria para caracterizar un objeto, tampoco parece muy difícil, aunque a veces puede generar alguna confusión entre los objetos con características comunes, si no se presta atención a los detalles.</p> <p>Por desgracia, hay un factor que actualmente me obliga a hacer un esfuerzo extra en el aula en todas las materias –no sólo en Español– que es la fatiga. Ha sido un factor importante en mi rendimiento en clase, pero siempre trato de hacer lo mejor posible, a pesar de mis circunstancias personales. Pese no tener mucho tiempo, trato de superar las consecuencias de este cansancio con ejercicios escritos u orales que hago en casa cuando puedo.</p> |
| <p>3. CD13 – 4/XII/12</p> | <p>Preparación de la primera presentación oral</p> <p>Tema: Disco “Ser de Agua” de Presuntos Implicados</p> <p>Miércoles, veintiocho de noviembre de dos mil doce.</p> |

Cuando empecé a trabajar en esta presentación oral, mi intención era presentar un disco de una banda británica muy conocida, lo cual es probablemente el disco que más influencia ha tenido en mi vida musical y quizás personal. Sin embargo, me acordé de las canciones de una banda española que no he escuchado desde hace tiempo –Presuntos Implicados– y decidí usar un disco de esta banda en mi presentación oral.

En mi opinión, este grupo musical produjo dos discos –entre los varios de su larga trayectoria musical– que incluyen sus mejores canciones: los discos “Alma de Blues”, de 1989, y “Ser de Agua”, de 1991. Así, he elegido este último para presentar en clase.

Mis objetivos personales para esta presentación:

- Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación;
- Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento;
- No exceder el tiempo asignado para la presentación (5 minutos);
- Mejorar la fluidez de la presentación;
- Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes.

Preparación de la presentación:

Recogí la información sobre la banda en su página de Internet (<http://www.presuntos.com/>) y también en otras páginas –de fans (www.presuntos.net), dedicadas a la música, etc.– y volví a escuchar el disco “Ser de Agua”. Definí los temas a incluir en mi presentación, elegí la información pertinente (biografía, la grabación del disco, éxito comercial del disco, etc.), añadí mis comentarios y mi opinión, hice un esquema de la presentación y elaboré el *PowerPoint*.

Recursos utilizados:

Para mejorar mi pronunciación española, he utilizado principalmente la página dedicada a la fonética de la Universidad de Iowa: Los sonidos del español, con el enlace <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>. También he utilizado el diccionario de español-portugués (en papel) principalmente por la transcripción fonética. También escuché con atención cómo los cantantes del grupo Presuntos Implicados pronuncian las letras de sus canciones. Además, sigo viendo y escuchando los informativos españoles. Cada día, trato de corregir mi forma de pronunciar los sonidos del español, aunque a veces sea influenciado involuntariamente por las variedades regionales de la lengua española.

Los preparativos para la presentación:

Tras clarificar algunas dudas sobre la pronunciación de algunas palabras, practiqué las expresiones más difíciles a utilizar en la presentación. La mejoría de

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>algunos sonidos no ha sido inmediata, hay palabras más exigentes que otras, pero siento que las cosas ya cambiaron.</p> <p>A pesar de mis limitaciones cuanto a tiempo, he dedicado muchas horas a la preparación de esta presentación oral, renunciando a los fines de semana y los tiempos de descanso. Practiqué el contenido de la presentación en voz alta muchísimas veces. Hice varias grabaciones de mi presentación para mejorar el acento, tras el estudio de los sonidos de la lengua española, memoricé los puntos clave del texto y su asociación al <i>PowerPoint</i> que preparé.</p> <p>Ya estaba preparando una presentación de otra asignatura (Inglés C1) para la mañana del día siguiente desde hace algunas semanas, por lo que añadí el contenido de la presentación de Español B1 en mis prácticas en voz alta y las inúmeras grabaciones.</p> |
| <p>4. CD13 – 5/XII/12 a)</p> | <p>Clase del día cinco de diciembre de dos mil doce</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre las estrategias utilizadas en la presentación oral - Redacción de composiciones - Repaso general <p>En la clase de esta tarde he reflexionado sobre las <u>estrategias utilizadas en la preparación de mi presentación oral</u>. De hecho, ya había escrito y enviado a la plataforma el “Diario de Aprendizaje” sobre el mismo asunto. Sin embargo, con la parrilla que nos ha sido fornecida para señalar las estrategias que hemos utilizado, ha sido posible identificar todas aquellas que había utilizado y señalarlas.</p> <p>La verdad es que había utilizado casi todas las estrategias mencionadas, excepto aquellas que no suelo utilizar, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares.” - “Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compañeros.” - “Previamente he intentado relajarme hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos.” - “Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo.” <p>Por lo tanto, voy a seguir utilizando las mismas estrategias, tratando de mantener la calma durante las presentaciones, para hacerlas exactamente como las había preparado en casa.</p> <p>En respeto a la <u>redacción de composiciones</u>, todos los asuntos enumerados son muy importantes para mejorar mi escritura, que intento mejorar todos los días, al nivel de la macroestructura y de la microestructura. Siempre intento no cometer errores de gramática, puntuación, ortografía, léxico, prestando atención a la estructura de los textos que escribo y a su claridad y rigor. Sin</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>embargo, como ocurre con la expresión oral, la expresión escrita también mejora con la práctica regular, pero no tengo mucho tiempo disponible con todo lo que tengo que hacer.</p> <p>El <u>repaso general</u> no ha presentado grandes dificultades para mí, pero a veces me escapa una cosa o dos, como ha sucedido cuando he dicho «frondosa» en respeto a una frase con “El árbol” (género masculino). ¡Bueno! Sólo quería ayudar, porque la pregunta no iba dirigida a mí. En general, creo que con mi estudio he interiorizado las normas y reglas gramaticales para este nivel de lengua, pero tengo que seguir estudiando y practicando.</p> |
| <p>5. CD13 – 5/XII/12 b)</p> | <p>Reflexión sobre la primera presentación oral Disco “Ser de Agua” – Presuntos Implicados Miércoles, veintiocho de noviembre de dos mil doce</p> <p>A pesar de tener un montón de razones para estar tranquilo durante mi presentación oral, una vez que la había preparado a lo largo de varios días, repitiéndola e corrigiendo todos los aspectos que consideraba mejorables tras oír mis grabaciones, la verdad es que acabé dejando afectarme por una considerable presión nerviosa. Debido a la presión de los nervios, por una pequeña fracción de tiempo perdí la concentración en un punto en el medio de la presentación, por lo que me puede haber salido alguna palabra incorrecta, pero inmediatamente volví al contenido que había preparado. Una de las estrategias que he utilizado para controlar los nervios fue dejar los compañeros de clase presentar sus trabajos antes de mí, pero no resultó...</p> <p>Sin embargo, considero que he mejorado en comparación con la presentación oral anterior. Incluso, hice un esfuerzo para mantener el tiempo de la presentación alrededor de los cinco minutos, por lo que decidí ir de inmediato para la conclusión cuando he visto que el contador de tiempo de la grabadora de voz se acercaba a los cinco minutos, mientras la clase escuchaba un trocito de “Cómo Hemos Cambiado”. En total pienso que la presentación ha durado 5 minutos y 30 segundos más o menos (con el trocito de la canción, con una duración de alrededor de medio minuto).</p> <p>Como había escrito en mi “Diario de Aprendizaje” sobre la preparación de mi presentación, mis principales objetivos para esta presentación oral eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación; - Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; - No exceder el tiempo asignado para la presentación (5 minutos); - Mejorar la fluidez de la presentación; - Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes. <p>Naturalmente, no puedo decir que estoy totalmente satisfecho con mi</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>presentación oral. Nunca estoy satisfecho al 100% con lo que hago, pero estoy convicto que esta presentación oral me ha salido mucho mejor que la anterior – sobre “rtve.es”–, después de haber hecho todo el esfuerzo para mejorar los aspectos que referí en mis objetivos personales. En mi opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creo que he mejorado la pronunciación de sonidos sibilantes y varios otros sonidos del español; - Intenté distanciar la pronunciación de la lengua materna, pero sin exagerar sólo para que no se notara absolutamente nada; - La duración de la presentación se mantuvo dentro de lo establecido; - El vocabulario y el contenido me parecieron adecuados a los destinatarios; - La fluidez puede mejorar más, pero ya había dicho, en un diario anterior, que en portugués también suelo hacer pausas frecuentes cuando hablo en público; - No he cometido errores significativos en términos gramaticales o de pronunciación. Por ejemplo, pienso que palabras más difíciles de pronunciar, como “extranjeros”, “decisión”, “alejarse”, etc., me han salido muy cerca de lo que era mi intención. <p>Pienso que a veces puede parecer que la pronunciación de ciertas palabras puede asemejarse un poco al portugués, pero la verdad es que también no es mi intención exagerar en la pronunciación, principalmente de ciertas vocales, sólo para que se parezca más al castellano y al final también no lo parece. Intenté no exagerar en la pronunciación.</p> <p>Para mí, el único aspecto en el que sentí que algo no ha mejorado en comparación con la anterior presentación fueron los nervios ¡y no sé muy bien por qué!</p> <p>La fluidez es el aspecto que siempre considero que puede mejorar, pero pienso que tal sólo es posible si algún día alcanzo un nivel de concentración absoluto. Pero tal me parece muy difícil de atingir. Siempre se puede mejorar en todos los otros aspectos –pronunciación, gramática, vocabulario, los nervios, etc.– y es lo que intento hacer, a pesar de mis restricciones de tiempo.</p> |
| 6. CD13 – 10/XII/12 | <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido (Pasado Simple) - Pronombres de Objeto Directo y de Objeto Indirecto <p>En general, el Pretérito Perfecto no es muy difícil de comprender y de usar. A veces, por distracción, puedo cometer un error involuntario, pero en general me parece un asunto accesible. No puedo olvidarme de los participios irregulares.</p> <p>El Pretérito Indefinido (Pasado Simple) también no me parece muy</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>complejo, lo he utilizado con cierta frecuencia, por ejemplo en los exámenes. Hay que tener cuidado con los verbos con una raíz irregular y terminaciones especiales –no por considerarlos complejos, pero puedo confundirlos con la lengua materna–, por lo que tengo que prestar mucha atención cuando los escribo.</p> <p>Los pronombres de Objeto Directo y de Objeto Indirecto tampoco me parecen muy difíciles, pero los pronombres de Objeto Indirecto se usan casi siempre en español y me temo que a veces me pueda olvidar de incluirlos. También considero que tengo que prestar atención cuando los pronombres de Objeto Indirecto “le” y “les” aparecen junto a los de Objeto Directo convirtiéndose en “se”.</p> <p>Para mí, la única manera de minimizar estos pequeños errores es hacer los ejercicios de la gramática, leer y seguir escuchando y viendo programas en español.</p> |
| <p>7. CD13 – 9/I/13</p> | <p>Preparación de la segunda presentación oral Tema: Madrid en 7 Minutos Fecha de Presentación: Lunes, catorce de enero de dos mil trece.</p> <p>Como tema de esta segunda presentación he elegido un recorrido virtual por la ciudad de Madrid, hablando muy brevemente sobre cada uno de los locales elegidos, a pesar de no ser un experto en la ciudad. No era la elección más obvia para mí, pero tenía que tomar una decisión rápidamente porque no tenía mucho tiempo disponible.</p> <p>Mis objetivos personales para esta presentación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corregir los aspectos indicados por la profesora en la evaluación de la presentación anterior (pronunciación, acento y fluidez); - Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación; - Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; - Respetar el tiempo previsto para la presentación (7 minutos); - Mejorar la fluidez de la presentación; - Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes. <p>Preparación de la presentación:</p> <p>Después de decidir cuál es el tema a presentar, pasé por la etapa de recopilación de información, teniendo en cuenta mis gustos personales y conocimientos, y seleccioné la información de las fuentes que parecían más fiables.</p> <p>Entonces hice un esquema de la presentación y elaboré el <i>PowerPoint</i>. Tuve que recoger imágenes de fuentes muy distintas, agregando la información relativa a cada uno de los sitios que voy a abordar durante la presentación.</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>Obviamente, hay un toque personal en cuanto a la elección del contenido de este viaje virtual, pero no quería dejar de lado algunos lugares que no me atraen mucho, pero son muy populares entre los visitantes de la capital española.</p> <p>Recursos utilizados:</p> <p>La página dedicada a la fonética de la Universidad de Iowa: Los sonidos del español, con el enlace http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html sigue siendo mi principal referencia para intentar mejorar mi pronunciación española. Intento corregir mi forma de pronunciar los sonidos del español, aunque a veces sea influenciado involuntariamente por las variedades regionales de la lengua española.</p> <p>Sigo utilizando también el diccionario de español-portugués (en papel) principalmente por la transcripción fonética.</p> <p>Actualmente presto más atención a cómo los españoles, especialmente los de Madrid, pronuncian palabras que me dejan dudas, debido a las diferentes maneras en que son pronunciadas por diferentes personas y en diferentes regiones.</p> <p>Además, sigo viendo y escuchando los informativos españoles y otros programas, cuando tengo tiempo.</p> <p>Para la presentación, he recurrido a diversas fuentes de información sobre la ciudad y los museos para confirmar la información que constituye el contenido de mi trabajo.</p> <p>Los preparativos para la presentación:</p> <p>Practicar las expresiones más difíciles a utilizar en la presentación y pronunciar el contenido de la presentación en voz alta muchas veces. Hacer varias grabaciones de mi presentación para mejorar el acento y la fluidez, consolidando el contenido. Memorizar los puntos clave del texto y su asociación al <i>PowerPoint</i> que he preparado.</p> |
| 8. CD13 – 17/I/13 | <p>Reflexión sobre la última presentación oral</p> <p>Tema: Madrid en 7 Minutos</p> <p>Fecha de Presentación: Lunes, catorce de enero de dos mil trece.</p> <p>De acuerdo con los objetivos que había establecido para esta última presentación oral, en general creo que esta fue la mejor de mis tres presentaciones. Hablé un poco más rápido de lo que había planeado y preparado para la presentación, pero, en mi opinión, los aspectos que quería mejorar han mejorado, debido al intenso trabajo que he dedicado a esta tarea. Además, yo estaba un poco nervioso pero traté de controlar la situación.</p> <p>Mi intención ha sido describir distintos locales de Madrid sin hablar demasiado sobre cada uno de ellos, es decir, presentar una visión general de algunos de los principales puntos de interés de la capital española adecuada a la</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>limitación temporal de siete minutos.</p> <p>Como ya había mencionado en el "Diario de Aprendizaje" sobre la preparación de esta última presentación oral, mis principales objetivos personales eran los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Corregir los aspectos indicados por la profesora en la evaluación de la presentación oral anterior (pronunciación, acento y fluidez):</u> <i>Creo que las mejoras fueron evidentes en comparación con las presentaciones orales anteriores en relación con los tres aspectos: pronunciación, acento y fluidez.</i> - <u>Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación:</u> <i>He intentado poner más atención y corregir la pronunciación de ciertos sonidos y la entonación. Creo que también he mejorado en cuanto a este aspecto.</i> - <u>Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento:</u> <i>He intentado alejarme lo más posible de la lengua portuguesa y de concentrarme en la pronunciación en español (durante la preparación y la presentación oral).</i> - <u>Respetar el tiempo previsto para la presentación (7 minutos):</u> <i>Tarea completada con éxito, aunque he hablado con más rapidez de lo previsto.</i> - <u>Mejorar la fluidez de la presentación:</u> <i>Creo que la fluidez también ha mejorado desde la última presentación oral, como resultado de las estrategias que he utilizado durante la preparación de la presentación (con mis varias grabaciones, correcciones, reformulaciones, repeticiones, etc.)</i> - <u>Presentar un discurso coherente sin interrupciones importantes:</u> <i>Este aspecto también ha mejorado desde la última presentación oral en español.</i> <p>Por último, quiero decir que estas presentaciones orales fueron muy útiles para mí, ya que no suelo hablar en castellano.</p> |
| 1. H13 – 18/XI/12 | <p>La preparación de mi segunda presentación oral me está exigiendo algún tiempo y dedicación. He pasado algunos días decidiendo el tema que al mismo tiempo, tenía que ser interesante y que me saliese bien comentarlo. Así, he optado por hablar de una película que también es un libro: “El hobbit – un viaje inesperado”.</p> <p>Con las clases de preparación y aprendizaje en como hacerse las presentaciones, empecé buscando información importante sobre el libro y la película. Por ejemplo, busqué informaciones del autor, de la intención del autor cuando escribió el volumen de los libros e hizo un pequeño resumen de la historia. En seguida, hizo una búsqueda sobre la película: la fecha de su estreno; y establecí la conexión entre esta historia y la de “El señor de los anillos”, mientras voy a construir mi discurso.</p> <p>La principal fuente de mis búsquedas está siendo el internet, aunque alguna</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>información la he recogido en algunas revistas y periódicos de la especialidad.</p> <p>Estoy organizando mi información y sigo construyendo el <i>PowerPoint</i> para la presentación. Le estoy añadiendo imágenes, títulos y algunas palabras clave como tópicos para que me ayuden en mi desempeño como lo hicimos en clase.</p> <p>Una estrategia que me va a ser útil son los ensayos de la presentación, con el contaje del tiempo, la atención a mis errores gramaticales con el improviso, y la selección de la información más relevante. Estoy intentando a mejorar el léxico con una búsqueda de lenguaje del cine, y también el uso de más conectores discursivos. Pero me preocupa no complicarme con demasiados detalles, así que estoy pensando en mantener mi discurso lo más simple posible.</p> <p>Estoy también viendo algunos modelos de presentaciones en internet y estoy gravando a mi voz para notar mis errores para corregirme.</p> <p>Debo decir que empecé mi preparación con casi dos semanas de antelación, haciéndola con calma. Espero que mi exposición me vaya bien.</p> |
| 2. H13 – 22/XI/12 | <p>Querido diario,</p> <p>Hoy, el veinte de noviembre de dos mil doce, la profesora Ana Cea nos ha a dicho que iríamos a hacer una cosa que no lo hacíamos desde hacia mucho tiempo, desde nuestra enseñanza básica. ¡Un dictado! Lo hicimos y al final lo cambiamos con nuestro(a) compañero(a) corrigiéndolo.</p> <p>El objetivo era el de ver nuestras mayores dificultades y errores de ortografía en relación a nuestra escrita de la lengua española. Concluimos que una de las mayores dificultades es la acentuación de las palabras. Así que empezamos a acordar las reglas de acentuación en las palabras agudas, graves y esdrújulas.</p> <p>Acordamos las reglas de acentuación de las palabras con la sílaba tónica en la última sílaba – palabras agudas – que se acentúan todas las que terminan en “n”, “s” o vocal. Las que tienen la sílaba tónica en la segunda sílaba – palabras graves/llanas – nunca se acentúan las que terminan en “n”, “s” o vocal, acentuándose todas las que terminan otras letras. También acordamos que todas las palabras esdrújulas se acentúan. Esta es la regla más fácil.</p> <p>Durante el dictado, también hemos revisado y aprendido algunos de los términos relacionados con los signos de puntuación: punto y seguido, que es para continuar en el mismo párrafo; punto y aparte para se cambiar de párrafo. Hemos visto los signos de exclamación e interrogación, los puntos suspensivos y los demás.</p> <p>En seguida, hemos practicado un poco de gramática con ejercicios de cambio del discurso directo al indirecto. Con eso empezamos aprendiendo la conjugación del tiempo verbal en el pretérito pluscuamperfecto ya que por veces su</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>uso es necesario para la conversión del discurso directo al indirecto.</p> <p>Por ejemplo, el uso del pluscuamperfecto necesita siempre dos acciones en una frase, el pluscuamperfecto es la acción que acontece primero que la acción de la oración principal de la frase.</p> <p>Desde luego sentí la necesidad de practicar más ejercicios de éste tipo, porque me pareció un poco difícil. Por esa razón decidí incluir esta lección en mi diario de clase.</p> |
| 3. H13 – 29/XI/12 | <p>La evaluación de mi exposición oral</p> <p>No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, no conseguí decir y transmitir la información como la había estructurado a lo largo de mi preparación. Empecé sin seguridad.</p> <p>Pronunciación y acento - 2</p> <p>A pesar de sentir que me autocorrijo, no lo conseguí bien.</p> <p>El léxico – 2</p> <p>Sé que tenía mucho más léxico preparado que, con los nervios no he usado, me he olvidado.</p> <p>La gramática – 1</p> <p>No me acuerdo de todos los errores, pero he dado muchos más que en mi primera presentación.</p> <p>Adecuación al registro y a la situación– 3</p> <p>Podía haber salido mejor con las búsquedas y preparación que he hecho.</p> <p>Fluidez – ½</p> <p>Mi discurso ha salido quebrado. La conexión de mis ideas y frases no existió prácticamente. Mi evaluación deberá ser entre nueve y diez.</p> <p>Inmediatamente después de mi presentación empecé escribiendo mi estado de espíritu en mi cuaderno junto a mi autoevaluación. Y he escrito/sentido:</p> <p>“No he conseguido decir mitad de las cosas que preparé. Me siento frustrado, desapuntado y siento que he pasado la impresión de que no me preparé para la exposición.”</p> <p>“Estoy desolado porque mi presentación hoy. La del año pasado con profesor Secundino me ha salido mejor, con un nivel de español inferior.”</p> <p>“No he conseguido mantener el contacto visual con la audiencia de tanto que eran los nervios, pero pienso que era más miedo que nervios.”</p> <p>Estaba inseguro aunque hubiese sido yo que escogió el tema. Me gustó y me gusta el tema, por lo tanto no entiendo el miedo. Lo siento.</p> |
| 4. H13 – 6/XII/12 | <p>Seis de diciembre de 2012</p> <p>Ayer, en clase, hicimos un repaso a varios tópicos que tenemos que dedicar más atención para que nuestra expresión escrita resulte mejor.</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>En la macroestructura de nuestros textos debemos ser cuidadosos con la planificación y la separación de las ideas de forma coherente y por párrafos. También es importante formular frases cortas, de estilo anglosajón, como nos aconsejó nuestra profesora. Así, el mensaje será más claro para que el lector nos entienda. Releer nuestras composiciones es otro ejercicio importante que suelo hacer para corregir y mejorar mis errores más comunes.</p> <p>Con respecto a la microestructura hablamos del uso de la acentuación grafica intentando introducir nuevo léxico con la ayuda de diccionarios. Por ejemplo, yo pienso en entrenar el uso de nuevos conectores discursivos porque siento que debo usarlos más.</p> <p>Recordamos algunos aspectos gramaticales cómo el uso de los pronombres “El” y “Lo”; la consolidación de la regla con respecto a su uso está bien sucedida. “El” se aplica a los sustantivos, al paso que “Lo” se aplica a los adjetivos y adverbios.</p> <p>No he entendido muy bien el uso de la preposición “a” más el CD de persona, y sentí la necesidad de hacer una búsqueda en la Internet. Accedí al <i>google</i> y encontré algunas explicaciones en este enlace:</p> <p>http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=37176.</p> <p>Ahí encontré la siguiente información: «El uso de la preposición depende de la determinación del CD: o por un artículo determinado, adjetivo posesivo u otro detalle complementario, p.ej.: “veo un hombre en la calle”, pero “veo A un hombre alto y calvo cruzar la calle”. Decimos: “siempre encuentro amigos”, pero “en el bar de Toni siempre encuentro A mis mejores amigos”. »</p> <p>«... en español utilizamos la preposición "a" delante de CD de persona y la omitimos cuando el CD es de cosa-objeto. »</p> <p>Pienso que es una buena explicación.</p> |
| 5. H13 – 11/I/13 | <p>El ajuar de tu gato.</p> <p>A lo largo de las vacaciones de Navidad aproveché para preparar mi presentación oral. En primero tuve que decidirme sobre el tema. El tema tenía que ser algo con el cual me identificase, y por eso escogí mostrar algunos de los cuidados que debemos tener con los gatos de interior.</p> <p>En seguida tuve que hacer una búsqueda de vocabulario específico de algunas herramientas y productos relacionados con el tratamiento de los gatos, su pelo, su higiene y su salud.</p> <p>Los términos fueron los más variados y algunos fueron difíciles de encontrar. Por ejemplo: los rascadores; los juguetes; los cepillos y peines; la bandeja de arena; El transportin, la malta y tantos otros términos, que todavía son diferentes de los términos en portugués.</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>Empecé construyendo las filminas con la información principal, y al mismo tiempo entrenaba lo que quería decir. Hubo un cambio en el modo como me preparé, decidí ser menos perfeccionista y llevarme más relajado. A ver si este cambio y modo de prepararme va a resultar mejor.</p> <p>Siento que mi mayor problema aun es la oralidad y fluidez, porque ideas interesantes y empeño yo sé que lo tengo.</p> <p>Una técnica que la profesora Ana Cea me ha aconsejado fue entrenar frente a amigos o a familia y es lo estoy haciendo. Me salió muy bien para la presentación de Literatura y cultura española 2.</p> |
| 6. H13 – 12/I/13 | <p>En este miércoles, el nueve de enero, casi al final del primer semestre, Manuela Casanova ha sido invitada por nuestra profesora a enseñarnos su taller de hace dos años sobre trucos de memorización como forma de estudio, y también como forma de prepararnos para nuestra exposición oral.</p> <p>El uso de colores para memorizar o la numeración de los temas ha sido una de las diversificadas técnicas de memorización que nos puede ayudar en nuestra preparación para los exámenes. Por ejemplo, a mi funciona la técnica de escribir dando títulos a los diferentes tópicos distinguiéndolos a través de colores diferentes.</p> <p>Profesora Ana Cea nos añadió una información que todavía sabemos qué hace sentido, cada uno tiene su forma de memorizar y todavía debemos intentar descubrirlo nosotros para que nos ayude a lo largo de nuestra vida académica. Incluso nos ha fornecido un teste que nos ayuda a reflexionar sobre la forma que encaramos nuestros estudios y el estilo de nuestro aprendizaje.</p> <p>Hice el teste y los resultados no me sorprenderán ya que lo sabía desde antes que soy exigente conmigo mismo en todo. Lo que pasa es que, tanto en el aprendizaje del español como el inglés, me quedo frustrado cuando algo no me sale bien. Un buen ejemplo es el resultado de mi última presentación oral de español o mismo el resultado de mi examen de inglés.</p> <p>Concluyo que tengo de encontrar y añadir nuevas estrategias de estudio y preparación para mis exámenes ¡me resta descubrir! Soy perfeccionista ya que quiero ser bueno en todo, a pesar de saber que eso nos es posible. Es algo que no me haz bien, y lo peor es que sé lo que tengo que hacer – me poner más relajado y encontrar el medio termo, cosa que todavía es muy difícil para mí.</p> <p>Esta clase me ha salido muy productiva en el sentido de que no estaba tan consciente de esa realidad, o por lo menos lo ignoraba.</p> |
| 7. H13 – 16/I/13 | <p>Mi autoevaluación</p> <p>Al contrario de lo que he hecho en mi última exposición oral, he decidido ser menos analítico y perfeccionista e intenté ser más práctico. Seguí los consejos</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>que mi profesora que me ha dicho para entrenar con mi familia y con mis amigos, y la verdad es que me ha salido bien. Por lo menos en los nervios estuve casi perfecto. J</p> <p>Entrene tres veces antes de la clase empezar y ha sido lo suficiente. También en la semana pasada tuve una presentación de la asignatura de Literatura y Cultura Española 2, con el profesor Carlos, y utilicé la misma técnica y fue un suceso aunque con algunos errores de lengua.</p> <p>Pronunciación y acento - 3</p> <p>Sé que me autocorrijo, y eso es señal que detecto mis errores gramaticales y de pronunciación aún sean bastantes por causa de la influencia del portugués. Algún seseo y problema con las “r” portuguesa y española.</p> <p>El léxico – 4</p> <p>He intentado utilizar un léxico más sencillo, así me ha ayudado a mantenerme en control de mi presentación. Como he sentido ese control, he podido utilizar algunas palabras más complejas – lo que es bueno para mi nota del uso del léxico.</p> <p>La gramática – 3</p> <p>No me acuerdo de todos los errores, pero he sentido la necesidad de me autocorregir varias veces. Pero hubieran algunos errores que no he conseguido corregir, por ejemplo; “escobar” en vez de cepillar, “alreredor” en vez de alrededor, y otros.</p> <p>Adecuación al registro y a la situación– 3</p> <p>No ha sido una adecuación perfecta pero no estuve muy mal.</p> <p>Fluidez – 3</p> <p>Mi discurso ha salido quebrado, tal vez por la autocorrección y preocupación en hacerlo bien. Sin embargo, la conexión de ideas y frases me ha salido bastante mejor en relación a mi presentación anterior. Mi evaluación deberá subir en relación a la anterior. Siento que si mi presentación anterior fue la peor de mis presentaciones, esta me parece ser la mejor en la asignatura de español.</p> <p>En conclusión, si sabes bien de lo que vas a hablar, por cierto te saldrá bien.</p> |
| 8. H13 – 17/I/13 | <p>Hola diario,</p> <p>Hoy es la última vez que te estoy escribiendo. Las clases del primer semestre ya han terminado y, por lo tanto, tengo que cumplir mi octava entrada en mi diario que es también la última. No quiero con esto decir que no me ha gustado escribirte. En contrario, me ha hecho reflejar en mi aprendizaje, me ha hecho desarrollar mi capacidad de escrita, y obtener la consciencia de mis dificultades en la lengua sea hablada, escrita o con la gramática.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Desde que empecé a aprender el español, en el año pasado, reparo en mi evolución no solo en ese nivel pero también al nivel de mi gusto por la lengua. Es decir, entré en la universidad sin nunca haber oído el español con interés, tampoco hablarlo. La realidad es que no me gustaba su sonoridad.</p> <p>Sin embargo, me puse como reto aprender esta nueva lengua. Al principio no ha sido muy fácil porque fue necesario aprender todo, vocabulario básico, los sonidos, y las reglas gramaticales en el que el profesor Secundino dio más importancia para tenernos buenos cimientos para seguir. En él según semestre todavía no estaba muy convencido de mi elección, pero mi opinión cambiaría con el inicio de la asignatura de literatura y cultura española, con profesor Carlos, donde tuve un contacto más cercano de las raíces españolas que no solo la lengua. Eso me cautivó definitivamente. Mientras que el español del según semestre fue también diferente porque profesora Lola dio gran importancia a la gramática así como a la oralidad, estimulándome a hablar un poco más, aún con recelo. Decidí entrar en el programa del <i>tutorpar</i>, con Sandra Caravana y me salió muy fructífero. Ahí, en el según semestre, se cambiaron mis gustos e intereses por la lengua y cultura española.</p> <p>Este año lectivo, hemos empezado el nivel B1 del español con profesora Ana Cea, y al contrario de mis expectativas no ha sido tan difícil. La profesora nos ha reforzado la gramática, pero ha insistido mucho en nuestra oralidad transmitiéndonos un mensaje de que se puede hablar con errores, corrigiéndonos a nosotros en nuestras presentaciones orales. Me he sentido estimulado cuando he fallado mi segunda presentación, porque en vez de me sentir juzgado, la profesora ha insistido conmigo (y con mis compañeros). Me ha ayudado con todo el tipo de técnicas para encontrar la mejor manera de prepararme para una presentación.</p> <p>En mi primera presentación he seguido una línea simple y con algún imprevisto durante la presentación; la segunda he optado por una preparación más metódica y estructurada, lo que no me ha salido nada bien; y en la tercera he seguido los consejos de mi profesora, siendo más práctico, no tan exigente conmigo, practicando mi presentación en frente a algunos de mis amigos. Este consejo me ha sido útil para esa presentación como para la de literatura y cultura española ya que he sacado una buena nota (4.60 en 5). Es buena la sensación de cuando nos esforzamos y en el final somos recompensados.</p> <p>Por otro lado, la organización de mis textos para el diario de aprendizaje me ha hecho perfeccionar mi escrita. Estoy intentando mejorar la construcción de frases más cortas, pienso que he perfeccionado la coordinación del uso de los verbos, y ahora para el fin he detectado una falta en mis textos – el uso de más conectores y de forma más acertada.</p> |
|--|---|

| | |
|----------------------|--|
| | <p>Bien, intenté hacerlo en la construcción de mi memoria de aprendizaje para literatura y cultura española de este semestre y pienso que no está mal.</p> <p>Progresivamente estoy mejorando cuando me comparo con algunos de mis compañeros que todavía han tenido tres años de español en la enseñanza del secundario.</p> <p>Seguro que en el próximo semestre tendremos mayores desafíos me despido con un abrazo.</p> |
| 1. R13 – 26/XI/12 | <p>Querido diario,</p> <p>Te escribo hoy, lunes veintiséis de noviembre para te contar como fue mi trabajo para mi presentación de la película.</p> <p>Empecé por buscar una película que me gustase, en primer lugar debido à los actores y por otro lado debido à la historia de la misma. Recorrí a una web page llamada IMBD para que la búsqueda fuese más sencilla. Pronto surgió una película llamada “Cierra los ojos” que tenía una acotación superior a siete en 10. Por lo tanto acepté la sugestión de IMBD y vi la película en la semana anterior. La película no es muy sencilla para que la pueda explicar a mis colegas en una presentación de 5 minutos pero lo intentaré.</p> <p>El sábado hizo el PT (power point) de la película. Voy a hablar de los actores y quien son sus personajes, de la historia, y les diré que es una película simple de ver y además entender, ya que está en español. La historia al comienzo parece sencilla aunque después se torna un poco confusa y sólo en el final es posible comprender si la historia es real o un sueño.</p> <p>Intenté estudiar lo que voy a decir para no hacer los mismos errores de la otra presentación como por ejemplo, adecuar mi discurso, no hacer tantos errores de pronunciación...Me gustaría sacar una nota mejor y continuar sobrepasando mi miedo de hablar en público.</p> <p>Jueves o viernes regresaré para escribir como fue mi presentación y la de mis compañeros de clase.</p> |
| 2. R13 – 3/XII/12 | <p>Querido diario,</p> <p>En primer lugar es necesario decir te que no te escribí más temprano porque durante toda la semana tuve mucho trabajo para las otras asignaturas e después me quedé enferma. Pero no me olvidé de que tenía que decir te como fue mi presentación el viernes.</p> <p>El Viernes fue la presentación, como sabes de la película Abre los Ojos. Cuando llegué à la clase me puso a hablar con mis compañeros y en general todos estábamos nerviosos. Por un lado porque era la primera presentación que iba a contar para la evaluación continua y por otro porque todos nos quedamos nerviosos cuando tenemos de presentar algo.</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>¿Quién presentará en primer lugar? ¿Me voy a acordar de todo lo que entrené en casa?</p> <p>Pues, pronto tendríamos las respuestas a todas esas cuestiones porque la profesora llegó y las empezamos.</p> <p>De una manera general, pienso que yo y mis compañeros mejoramos nuestras capacidades de hablar en público y de pasar nuestro mensaje. Como por ejemplo, los power points estaban bien hechos, tenían las ideas generales y no toda la información, tenían una presentación, desarrollo y conclusión. En mi opinión el tema del trabajo ayudo porque hablar de una película o libro que nos guste hace con que sea más fácil decir lo que pensamos, además tenemos interese en que las personas nos oían y que les guste lo que escogimos.</p> <p>Mi presentación salió mejor en lo que toca la estructura del power point y la explicación y al final la conclusión. En esta presentación no terminé de una manera abrupta como la otra vez, el viernes dé mi propia opinión personal y la única cosa que me olvidé fue de preguntar si alguien tenía cuestiones. La verdad es que con los nervios casi me olvidaba de mi propio nombre.... (Es una broma)</p> <p>En mi opinión mi presentación podría haber sido mejor, en la expresión oral y algunos errores de conjugación verbal, sin embargo, los nervios me hicieran olvidar lo que había practicado en casa y a veces no es posible que todo salga de la mejor manera.</p> <p>Puede ser que en mi última presentación oral, quien sabe no tenga tanto trabajo para otras asignaturas y fuera de la universidad, que me dejen practicar más y con más tiempo para que no me quede nerviosa por ya estar pensando que no me va a salir bien por no haber tendido mucho tiempo para practicar y estudiar todo lo que quiero decir.</p> <p>Gracias por me haberes oído una vez más!</p> |
| 3. R13 – 16/I/13 | <p>¡Querido Diario!</p> <p>Como ya es costumbre habitual te escribo para decirte que hoy voy a tener otra presentación oral, hoy es el día de presentar el taller. Mi taller es de un postre que hago cuando tengo una cena con amigos o con mi familia porque es sencillo de hacer pero muy rico.</p> <p>La verdad es que desde Diciembre que tengo muchos trabajos para entregar, testes o presentaciones y a vece el tiempo es escaso. El día dos de Enero envié para la profesora un correo electrónico con mi escoja del taller y me contestó con un aviso previo para mi provecho que fue lo de tener cuidado con el Imperativo. Es importante esto tipo de feedback porque así supe que tendría que ajustar mi presentación para que no quedase mal hecha.</p> <p>Además te había escrito sobre mi presentación y de mis nervios, pues la</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>verdad es que los errores de gramática fueran algunos debido a eso aunque ya lo sospechaba. Yo pienso que soy capaz de hablar en casi cualquier situación, incluso con colegas de Erasmus, pero cuando sé que estoy a ser evaluada me olvido que lo consigo hacer, los nervios me atrapan y me quedo como un bloque de hielo. ¡Sin duda que es algo que estoy mejorando pero sé que consigo hacer mejor, la practica me va a llevar cerca de la “perfección”!</p> <p>Como sé que estás curioso con mi presentación te contaré como me preparé. Empecé por buscar una imagen de la tarta que voy a presentar visto que cuando cocino a veces quito fotos para después ponerlas en mi libro de recetas, y tenía una en mi teléfono. (Ufa) La verdad es que quería enseñar a mis compañeros que de verdad la sabía hacer que no era algo de internet. Después hice el power point durante el fin de semana porque como tenía que hacer otros tres para otras presentaciones pensé que lo más sencillo sería hacer todo al mismo tiempo y quedarme con todos acabados.</p> <p>El peor fue esta semana porque no tuve mucho tiempo para practicar como quería ya que desde lunes que tenía testes e presentaciones para otras asignaturas y me estoy pasando muy mal con tanto trabajo. No solamente yo como casi todos mis colegas del tercer curso. A veces incluso me olvido de cosas sencillas como la sala de las clases... ¡Espero que mi taller sea útil para mis compañeros de clase y que les guste! ¡Deséame suerte!</p> |
| 4. R13 – 18/I/13 | <p>Querido compañero,</p> <p>El jueves tuve mi presentación del taller que te hablé en mi último testimonio. Como sabes la esta semana fue una de las más difíciles porque tenía muchas presentaciones e exámenes desde lunes y tenía que hacer todo al mismo tiempo... Tengo que admitir que fue muy difícil visto que tuve que escribir y hablar inglés y español durante toda la semana y por veces tantas lenguas juntas hace con que mi raciocinio se disminuya.</p> <p>Mi colega Cristina y yo el día anterior estábamos muy nerviosas e intentamos calmarnos diciendo puntos positivos de nuestros trabajos, que nos deberíamos animarnos o sea siempre pensamientos muy positivos para apartar todo el negativismo.</p> <p>¡El jueves fue Cristina que empezó su presentación y yo ya sabía que era sobre un postre como la mía! ¡Cristina estaba un poco nerviosa pero estuve muy bien además las imágenes de su tarta de manzana me dieran ganas de probarla!</p> <p>Después fue mi vez de presentar también un postre sobre una Tarta de Limas con Merengue. ¡Me gusta muchísimo cocinar, lo hago por placer y porque además me gusta probar nuevas recetas y ver que a las personas les gustan mis comidas! Estaba un poco nerviosa porque siempre estaba pensando en los errores</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>de mi última presentación oral y que no debería hacerlos u vez más pero bueno tenía que concentrarme y lo hice.</p> <p>Empecé por intentar ‘romper el hielo’ con una adivina para mis colegas de qué tipo de postre iba hacer y fui capaz de arrancar unas risas lo que ayudó a que mis nervios se disminuyesen. Pienso que con esto fui capaz de hablar más confortablemente y seguí mi presentación.</p> <p>En mi opinión la presentación corrió muy bien tal vez debido a estar más relajada y porque era una presentación de algo que me gusta hacer. Sin embargo no se decir si estuve mejor en lo que toca la pronunciación y à la gramática pero me pareció que sí. Quien sabe te escribo a decirte como estuve después de oír la grabación y ver el vídeo.</p> <p>¡No te preocupes porque aún te voy a escribir para contarte algunas cosas que más me gustaran este año en la asignatura!</p> |
| 1. T13 – 21/XI/12 | <p>En la próxima semana (miércoles, día veintiocho de octubre) tengo la primera presentación oral de este semestre, es decir la primera presentación para evaluación. Tenemos que hablar de un libro, una película o una pintura que nos gusta, así decidir el tema fue lo más fácil. He escogido hablar de una serie de libros llamada <i>Crónicas Vampíricas</i> de mi autora favorita.</p> <p>Empecé por hacer una pequeña pesquisa sobre la autora y las <i>Crónicas Vampíricas</i>, después hice una especie de resumen de la pesquisa y escribí mis notas sobre lo más importante, lo que quería transmitir al público. Teniendo mi texto de apoyo pronto, hice un powerpoint con los puntos más importantes e algunas imágenes para complementar mi presentación.</p> <p>Ahora sólo me falta hacer algunos ensayos, los haré en el fin de semana y más una o dos veces el día antes de mi presentación.</p> <p>Creo que con los ensayos ganaré la confianza que necesito para hacer una buena presentación oral y así mejorar mi prestación en esta asignatura.</p> |
| 2. T13 – 29/XI/12 | <p>Ayer hice mi presentación oral sobre las <i>Crónicas Vampíricas</i>. No estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que me corrió un poquito mejor que la primera presentación del semestre.</p> <p>No me he sentido tan nerviosa como la última vez pero a pesar de todo tengo que trabajar en aumentar mi confianza. Creo que los ensayos en voz alta son fundamentales para conseguir mantener la calma y tener confianza durante la presentación. Durante mi presentación intenté corregir los errores que tenia hecho en mi primera presentación oral pero sé que repetí algunos, por ejemplo cambié el sonido /b/ por el sonido portugués /v/, no tantas veces como de la primera vez pero lo hice; hice ceceo una vez más pero intenté corregir e hice algunos errores gramaticales. Además no creo que hablé los cinco minutos pedidos, cuando hice</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>las grabaciones en casa hablé cerca de cuatro minutos e treinta pero en clase pienso que hablé más rápido.</p> <p>Creo que tengo por delante un largo proceso de aprendizaje pero me esforzaré por mejorar.</p> |
| 3. T13 – 7/XII/12 | <p>La última clase fue dedicada no sólo a reflexionar sobre nuestra presentación oral sino también a analizar los errores más comunes que los alumnos hacen cuando redactan una composición y cómo podríamos corregirlos. La profesora nos dio una lista con los errores más comunes divididos en dos partes: errores relacionados con la macro y micro estructuras, lo que en mi opinión nos ha servido de ayuda en nuestro proceso de aprendizaje. Tiendo esta lista he analizado mi escrita con más atención y he anotado mis errores.</p> <p>En mi caso pienso que los errores que hago más a menudo son errores de puntuación, el registro usado y de sintaxis, estos relacionados con la macroestructura. En relación a la microestructura tengo que corregir los errores de acentuación y de ortografía que hago y también repasar los conceptos gramaticales básicos. Pienso que los aspectos gramaticales que tengo que mejorar son la diferenciación entre <i>el</i> y <i>lo</i>, el uso de los demostrativos, las conjugaciones verbales (principalmente los verbos irregulares), el uso del artículo y los usos de los tiempos de pasado.</p> <p>De la próxima vez que redactar una composición voy a intentar recordarme de estos errores e intentar corregirlos. Pienso que me será útil redactar composiciones en casa para así practicar mi escrita y progresivamente corregir mis errores. Además voy a leer en voz alta más textos en español para así mejorar mi escrita y también mi expresión oral.</p> <p>Es un poco frustrante no conseguir alcanzar mejores resultados en esta asignatura (siempre tuve facilidad en aprender nuevas lenguas y el español es la lengua vecina a mi lengua materna) pero voy a intentar mantenerme motivada y trabajar para mejorar mi prestación.</p> |
| 4. T13 – 14/XII/12 | <p>El miércoles recibí el resultado del primer examen de español. A pesar de no haber sido un óptimo resultado fue mejor que lo que yo esperaba, cuando salí de la sala de clase no estaba muy confiada porque tuve algunas dudas en el ejercicio del vocabulario y también hice algunos errores gramaticales. De hecho, he apuntado los mismos errores gramaticales que ya he hablado en la última entrada del diario de aprendizaje. Tengo algunas dudas en relación a lo uso de “<i>el</i>” y “<i>lo</i>” y también a lo uso de las proposiciones. Además tengo dificultades en saber cuándo usar el pretérito indefinido y el pretérito perfecto (no obstante, la clase de lunes clarificó la mayoría de mis dudas) y también en conjugar los verbos reflexivos. Todos estos errores son visibles en mi examen y necesitan de ser corregidos.</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>En el siete de enero voy a hacer el segundo examen y espero tener un resultado mejor. Para eso voy a hacer más ejercicios para practicar la conjugación de verbos, estudiar el vocabulario de las unidades estudiadas e intentar escribir más textos en español para así practicar mi expresión escrita.</p> |
| 5. T13 – 22/XII/12 | <p>Hoy he acabado de leer el libro <i>Un Viejo que Leía Novelas de Amor</i>. Yo sé que debería haber leído el libro antes pero no tuve tiempo con todos los trabajos y exámenes del semestre. Debo decir que a mí me gustó leer este libro, la historia es muy interesante y el lenguaje es bastante accesible, sólo encontré algunas palabras que no conocía.</p> <p>Como ya he dicho la historia es muy interesante, primero porque el personaje principal es alguien con quien el lector simpatiza inmediatamente, es un hombre sabio, que le gusta la naturaleza y que la conoce como nadie y que pasa sus días solitarios leyendo novelas de amor. Además la historia tratar de asuntos como la destrucción de la naturaleza, principalmente de la Amazonia, de la relación entre los ‘hombres blancos’ y los indígenas y de la propia relación entre los hombres y la selva, los animales, temas que me gustan mucho. En facto, la parte que más me conmovió fue el fin del capítulo octavo, primero cuando Antonio José Bolívar Proaño mató el macho de la hembra para acabar con su dolor y en segundo cuando después da matar la hembra él llora de vergüenza e infelicidad por la tener muerto.</p> <p>Cuanto al lenguaje y las palabras desconocidas, primero intenté descubrir el significado a través del contexto, con las que no he conseguido descubrir su significado hice una lista de palabras que después busqué en el diccionario español-portugués y algunas sin traducción busqué el significado en el diccionario de español. Pero hay algunas que no he conseguido encontrar en el diccionario, como por ejemplo <i>cojudeces</i>, <i>tigrilla</i> (pero pienso que esta es el nombre de un animal), <i>dantas</i>, <i>guatusas</i>, <i>capibaras</i> y <i>funámbulo</i>.</p> <p>Por último, pienso que debido al nuevo vocabulario que aprendí y por me haber permitido practicar la lectura en español leer este libro fue muy útil para mi aprendizaje en esta asignatura.</p> |
| 6. T13 – 11/I/13 a) | <p>En la próxima semana (el lunes, día catorce de enero) tengo la segunda presentación oral de este semestre. Esta presentación oral consiste en hacer un taller, es decir dar una pequeña “clase” sobre algo que hagamos bien. Yo he escogido hacer un taller de manicura pues es algo que me encanta.</p> <p>Una vez que el tema es un poco diferente de lo último, las estrategias utilizadas también fueron ligeramente diferentes. He empezado por planificar los puntos importantes y por estructurar las partes de mi presentación así como la primera vez, pero no he hecho una pesquisa sobre el asunto porque es algo que ya</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>conozco muy bien por lo tanto sólo hizo una pesquisa sobre algunos términos/conceptos en español como por ejemplo los nombres de cada dedo. También he preparado un PowerPoint con algunas imágenes para mostrar los materiales necesarios y los pasos a seguir en cada manicura. Ya he hecho algunos ensayos, he ensayado lo que tengo que decir en cada filmina de modo a organizar mis ideas.</p> <p>Ahora sólo me falta hacer una última revisión a todo el trabajo teniendo en consideración las correcciones que la profesora me ha hecho a la primera presentación y ensayar más algunas veces para cronometrar y grabar la presentación para así analizar una última vez mi pronuncia y la presentación en general, esto lo voy a hacer mañana. Además quiero hacer un ensayo delante de mi familia para ensayar los gestos y mi postura.</p> <p>Como es un tema que me gusta mucho y que conozco pienso que no me voy a sentir tan nerviosa lo que me ayudará a hacer una buena presentación oral.</p> |
| 7. T13 – 11/I/13 b) | <p>El lunes pasado (día siete de enero) hizo el segundo examen de español. Las preguntas de interpretación eran sobre el libro de lectura obligatoria - El viejo que leía novelas de amor - y las preguntas de gramática pues eran sobre la gramática estudiada en clase claro. No estoy ni mucho confiada ni poco confiada, es que no lo sé cómo me he salido. En efecto, he estudiado más que la primera vez pero ya sé que he hecho algunos errores. Me gustaría mejorar pero si mantener el resultado de lo primero ya me siento satisfecha.</p> <p>Creo que he mejorado un poco desde el inicio del semestre hasta este momento pero aún tengo un largo camino delante de mí. En el próximo semestre voy a continuar con mi trabajo personal e intentar mejorar más un poco, pero estoy confiada que estoy en el camino cierto y que con un poco más de trabajo y aprovechando las clases para esclarecer dudas con la profesora voy alcanzar mi objetivo.</p> |
| 8. T13 – 14/I/13 | <p>Hoy he hecho la tercera presentación oral (la segunda para evaluación) de este semestre o sea el taller de manicura. Más una vez no estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que he alcanzado el mismo nivel que alcancé en la última presentación. Como es un tema que me gusta mucho y que conozco bien no estaba muy nerviosa, no obstante tengo que continuar a trabajar en aumentar mi confianza y en mantener la calma, especialmente a lo largo de la presentación. En facto, en el inicio de la presentación mis nervios estaban controlados, el problema es qué con el correr de la presentación me quedo cada vez más nerviosa, esto se ha pasado hoy; he empezado mi presentación calma y confiada pero he empezado a hablar muy rápido y he terminado la presentación más nerviosa.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Creo que, lamentablemente, no he corregido los errores que hizo en la última presentación sólo he mejorado un poco cuanto a la cuestión de la sonorización del sonido /z/. Pues no ha nada más a decir sólo que a pesar de todos los avances que he hecho en mi aprendizaje tengo por delante un largo proceso de aprendizaje y que voy a continuar a trabajar y así intentar mejorar mi prestación en esta asignatura.</p> |
|--|--|





| ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DIARIOS 2011-12 (1ª Fase del Estudio) | | | |
|---|---|-----------------|--|
| CATEG. | SUBCATEG. | ALUMNO FECHA | EJEMPLOS |
| 1. Aspectos generales relacionados con las clases: | Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje | Ma. 2/III/12 | “(…) ¿sabes que en la clase de hoy estuvimos buscando diferentes enlaces de la web relacionados con variados tópicos (...)? Fue muchísimo interesante porque no conocía casi ninguno de los enlaces y es muy bueno una vez que como trabajo mucho con la internet ahora ya sé muchas páginas para buscar información y para me ayudar a escribir, por ejemplo, con los diccionarios online”. |
| | | Ad. 26/IV/12 | “La clase en que estudiamos “la utilización de recursos en internet ” fue muy relevante para mi aprendizaje”. |
| | | Ra. 7/V/12 | “En mi opinión estos trabajos son muy importantes para desenrollar nuestras capacidades creativas con la creación de los textos, nuestras capacidades auditivas y de oralidad. Además estos programas como el Audacity e el VOKI son muy interesantes para quedar con una pequeña idea de la funcionalidad de esos programas y de cómo nos pueden ayudar a superar nuestras dificultades”. |
| | | Ma. 28/V/12 | “los recursos web y como estos son importantes para nuestro aprendizaje. Esta actividad me ha servido de ayuda, pues así, cuando me quedar con dudas, tengo varios enlaces que puedo acceder, (...)”. |
| | | Ad. 4/VI/12 | “iniciamos una revisión sobre (...) la pronunciación . Outra materia |

| | | | |
|--|-------------------------------------|-----------------|--|
| | | | importantísima para nuestro progreso en la lengua”. |
| | | El. 15/VI/12 | “Esas actividades [con el programa audacity y el VOKI], fueron importantes por un lado a nivel de la adquisición de conocimientos técnicos (...). Además nos ayudan a perfeccionar destrezas lingüísticas (como es el caso de la expresión oral). Por otro lado a nivel de la adquisición de conocimientos sobre la lengua”. |
| | Reflexiones sobre el examen escrito | Ad. 4 /VI/12 | “Creo que fue más difícil que la primera [prueba], fundamentalmente en el último ejercicio del vocabulario y también, el ejercicio de los verbos”. |
| | Aceptación de las tareas propuestas | Ad. 15/VI/12 | “Hoy han empezado las presentaciones sobre “El Banco del Tiempo”. Esta actividad sugerida por la profesora en una clase anterior fue un entusiasmo”. |
| | | Od. 25/V/12 | “Debo decirte, diario, que fue de lejos, la tarea [del telediario] que mas me animó durante todo este ano, en todas las asignaturas (y son bastantes). A pesar del tiempo escaso, acabamos por cumplir con enorme gusto esta tarea”. |
| | | Ra. 27/V/12 | “En general este trabajo me dio muchísima satisfacción de hacer no solo porque trabajamos muy bien en grupo como el propio trabajo fue muy divertido. ¡Cuando hacemos algo por gusto a veces parece que todos sale bien á la primera y mismo se ese no es el caso como nos gusta podemos hacer cien repeticiones que no nos costará nada!”. |
| | Valoración de la asignatura | Di. 23/VI/12 | “Concluyo, haciendo un análisis muy positivo de la asignatura de español 3, pues creo que sirvió y ayudó muchísimo |

| | | | |
|------------------------------|--|--------------------|--|
| | | | para mejorar el aprendizaje de la lengua española”. |
| 2. Entrenamiento estratégico | Reflexión sobre el entrenamiento estratégico | Ma. 4/V/12 | <p>“¿Sabes que la profesora preparó un PowerPoint sobre cómo hacer una buena presentación oral? (...) Creo que fue muy bueno para clarificar nuestras ideas para que sepamos todos los pasos importantes a seguir en una presentación. Entre las fases de la planificación, la producción y la revisión hay muchas estrategias que podemos usar y en esta clase pudimos conocer y reflejar sobre algunas de ellas”.</p> |
| | | Jo.* 10/V/12 a) | <p>“Algunas de estas “tácticas” [de presentaciones orales] ya las conocía y ya las utilizaba en mis presentaciones orales, pero es siempre bueno recordar que no podemos exigir demasiado de nosotros, no somos perfectos y erramos siempre. Y por encima de todo que cuanto más queremos decir menos las personas nos oyen, es esencial dar ideas cortas y principales. Haciendo con que el público se concentre en esos temas, y que fique curioso, y en el futuro pueda interesarse en pesquisarlo”.</p> |
| | | Jo. 13/V/12 | <p>““En una de las clases la profesora presentó un power point con (...) consejos para mejorar nuestras presentaciones orales en una lengua extranjera. Los consejos de preparación fueron muy útiles, hay siempre algo nuevo que aún no intenté pero la mayoría ya lo conocía y usaba. (...). Ahora tengo una idea más estructurada de los procesos que están envueltos de una presentación, y pienso que esto me</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------|--|
| | | | va a ayudar mucho. (...) estos consejos son muy útiles para todas las caderas [asignaturas]. Como presentar, como perder el miedo de presentar algo, como organizar nuestros conocimientos y como motivarnos a aprender más. Y yo siento la diferencia cuando empezó a utilizar estas técnicas en todos los campos”. |
| | | El. 17/V/12 | “Los consejos que escuchamos son útiles y visan ayudarnos a desarrollar nuestra expresión oral, incluso nuestra competencia comunicativa a través de la reflexión sobre el proceso de realización y ejecución de nuestros trabajos”. |
| | | El. 29/V/12 | “Las pautas nos hacen reflexionar sobre los objetivos de nuestro trabajo y de la claridad de esos mismos objetivos y el uso de diferentes actividades de compensación para superar posibles dificultades. De hecho son consejos útiles para todas las fases (...). Sin duda ahora estamos más conscientes del proceso que envuelve las presentaciones orales y lo que tenemos que hacer para mejorar nuestro desempeño a nivel de esta destreza”. |
| | | Ad. 12/VI/12 | “Mientras nos “entreteníamos” estábamos a estimular nuestra creatividad, a aprender nuevo vocabulario y a saber trabajar en grupo . Fue muy bueno”. |
| | | Sa. 16/VI/12 | “Creo que estas presentaciones [del Banco del Tiempo] son esenciales no sólo para poner en práctica las técnicas de presentación oral sino para compartir informaciones e ideas con los otros compañeros”. |

| | | | |
|--|--|-----------------|--|
| | | Ma. 19/VI/12 | <p>“(…) Hicimos una actividad sobre: “Reflexión sobre las estrategias para realizar las presentaciones orales”. (…)</p> <p>Para mí, esta actividad, ha servido para organizar mejor las presentaciones de futuros trabajos y así tener más éxito en mi aprendizaje”.</p> |
| | | Ad. 19/VI/12 | <p>“Estas actividades [del Banco del Tiempo] nos ayudan bastante en nuestra oralidad, es claro que nos ponemos un poco nerviosos, pero los consejos que antes habíamos analizado nos auxilian”.</p> |
| | Descripción de estrategias que los alumnos ya utilizan | Jo. 4/V/12 | <p>“Cuando estoy aprendiendo una nueva lengua hay algunos trucos que me utilizo - me gusta leer libros y oír la lengua (en película o seriales) y se posible comunicarme con alguien que tenga más conocimientos que yo. En termos más prácticos, tengo un cuaderno donde me pongo todas las cosas que aprendo en las clases, vocabulario y gramática, procurando corregir mis errores y aprender nuevos conceptos. Para mejorar mi pronunciación y mi dicción utilizo un programa (Rosetta Stone) que me ayuda en esos parámetros”.</p> |
| | | Jo. 23/V/12 | <p>“Inmediatamente reconocí algunas de las técnicas que utilizo cuando preparo mis presentaciones. Por ejemplo me preocupo en seleccionar un tema que va a interesar al público, hago siempre un esquema claro y organizado con las ideas principales y utilizo imágenes apropiadas a los temas, que por veces son un bueno apoyo a lo que quiero transmitir. Cuando tengo la presentación pronta me preocupo en</p> |

| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| | | | entrenarla en casa, me preocupo con mi tono de voz: que sea claro y directo, con el lenguaje que voy a utilizar y con que más puedo hacer para tornar mi presentación interactiva e interesante”. |
| | | Jo. 23/V/12 | Esto ejercicio de reflexión fue muy útil para mi, primer porque es siempre interesante pensar un poco en nuestros métodos de hacer algo , analizarlos y comprender se son los mas correctos para mi o no. Y después porque comprendí que no soy la única a utilizar ciertos ingenios para ocultar mis flaquezas en las exposiciones orales. (...) En primer lugar siempre intento evitar palabras que no conozco o que son más difíciles de pronunciar, recurro a mi lengua materna y uso la palabra con acento español, intento parafrasear o explicar el significado de la palabra por otras palabras y por fin cuando a no tengo otra solución recurro a mi profesora para me asegurar se estoy correcta”. |
| | Estrategias afectivas para la presentación oral | Ma. 5/III/12 | “Al inicio de la presentación estaba nerviosa , pero eso me fue pasando a lo largo del tiempo. Todos me estaban mirando muy atentos, tenía que hablar correctamente y explicar todo muy bien solo en 3 minutos y estaba siendo gravada. ¡Qué presión!”. |
| | | Od. 13/IV/12 | “El dominio de la exposición es aquel en que siento verdaderos progresos personales . Aunque continúe un poco tensa, tengo la absoluta certeza que estoy a cada paso menos nerviosa y menos avergonzada con los errores”. |
| | | Ma. | “¡Mi manía de perfección ! Así creo que |

| | | | |
|--|--|-----------------|---|
| | | 15/VI/12 | por un lado, me perjudiqué un poco pues eso aumentó mi nerviosismo e inseguridad”. |
| | | Ma. 15/VI/12 | “Para mí lo más importante de esta clase fue la actividad de “Consejos para hablar en público”, considero esto muy importante pues me quedo muy nerviosa cuando hablo en público, principalmente en lengua extranjera, y algunos de estos consejos fueron preciosos”. |
| | | Ra. 20/VI/12 | “Estaba muy nerviosa no solo porque tenía miedo que a las personas no les gustasen pero también porque la profesora iba a grabar en vídeo nuestras presentaciones. En cuanto que la profesora preparaba la cámara de video hice unos ejercicios para relajar y mejoré un poquito”. |
| | | Od. 22/VI/12 | “¿Te acuerdas de los nervios? Pues se fueron... En cuanto a la presentación (...) ¡ No me sentí presionada , bebí agua, inspiré el aire por nueve segundos y me certifiqué que el aire saliese por la boca! (...) Fue un semestre muy interesante. Sentí que con el refuerzo positivo y la constante corrección de los errores que la profesora hizo se reveló fructífera”. |
| | | El. 26/VI/12 | “A propósito del apartado e, pienso que controlo un poco mejor mis emociones ya que en la última presentación hice uso de los consejos que hablamos en las clases de español: bebí un trago de agua, respiré hundo, planifiqué y preparé mi presentación, ensayé y grabé la presentación y pensé positivamente o sea seguí todos los pasos o las etapas |

| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| | | | que hablamos y tratamos en clase. Aún me pongo nerviosa pero estaba un poco menos ansiosa y creo que esta presentación me corrió mejor que la anterior”. |
| | | Jo. 23/V/12 | “Sobre el ítem <i>estrategias de compensación</i> tengo que decir que me sentí un poco culpada , es que utilizo muchos de estos ingenios para compensar mis faltas de vocabulario y fluidez de discurso”. |
| | Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos de preparación | Ma. 5/III/12 | “Hoy fue el día de mi presentación. Elegí una página sobre fonética (www.uiowa.edu) porque creo que, como hablantes de una nueva lengua, debemos saber hablar y pronunciar las palabras correctamente (...)”. |
| | | Ra. 2/IV/12 | “Para hacer el trabajo busqué una pagina Web que en primer lugar no conocía e en según lugar que me pareció interesante. Después construí el power point (...). Además también quería practicar un poquito mi expresión oral pero no lo conseguí hacer a tiempo y eso fue una de las razones para mí nerviosismo antes de la presentación”. |
| | | Od. 25/V/12 | “Lo mejor de ella [la tarea del telediario] es que nos podíamos equivocar e volver a grabar sin la presión de tener alguien delante, ya sabes cómo funcionan mis nervios...”. |
| | | Ma. 15/VI/12 | “Después de escogido el tema, tuve que preparar su presentación y para eso pasé por todas las fases que vimos en clase anteriormente : la planificación, la producción y la revisión”. “¡Lucy, puse mis padres y mi hermana como público y al final me dieron |

| | | | |
|--|---|-------------------------|--|
| | | | <p>también sus consejos! ¡Qué platea!</p> <p>Después en la producción intenté seguir todas las estrategias para hacer una buena presentación desde evitar ciertas palabras, pedir ayuda a la docente, parafrasear o reestructurar las frases, etc. Como estrategias de control y corrección corregí los errores cuando me di cuenta de ellos o cuando la profesora me corregía por ejemplo con la pronunciación del título de mi trabajo porque estaba nerviosa y lo pronuncié mal (¡aún me quedé peor!), pedí confirmación de que la forma utilizada era la correcta, etc”.</p> |
| | | <p>Ra. 20/VI/12</p> | <p>“En primer lugar empecé por pedir a mi madre que fuese mi modelo (...). En según lugar inicié la construcción del power point. (...) En último lugar y para ayudar con la presentación oral en clase tuve que buscar algunos significados de palabras que tenía que utilizar. Además tenía que saber lo que iba a decir en cada uno de los slides para que la presentación no fuese mal hecha”.</p> |
| | | <p>Od. 22/VI/12</p> | <p>“En cuanto a la preparación, me dediqué, en primer lugar, a reunir los materiales. (...) Escogí como soporte de presentación el Powerpoint. (...) En cuanto a la presentación la preparé con antelación intentando explicar detalladamente todas las etapas.</p> |
| | <p>Valoraciones después de la presentación oral</p> | <p>Ma. 5/III/12</p> | <p>Sin embargo, pienso que todo salió bien, dije todo lo que había preparado para decir y creo que fue interesante tanto para mí como para mis compañeros. (...) Me siento insegura, por eso, este tipo de clases y de trabajos</p> |

| | | | |
|--|----------------------|--------------------|--|
| | | | son muy importantes para que desarrollemos nuestras capacidades orales y para que ganemos más confianza en nosotros mismos”. |
| | | Ra. 2/IV/12 | “En my opinión la presentación podría salir mejor si tuviera tiempo de practicar más la oralidad, hacer una búsqueda de vocabulario que me hacia falta o se me tuviera quedado calma y no tan nerviosa. Por lo tanto en la próxima presentación oral tendré que corregir estos pequeños errores para hacer una mejor presentación para mi profesora y mis compañeros de clase”. |
| | | Ra. 20/VI/12 | “En mi opinión la presentación podría tener corrido mejor si los nerviosos no fueran tantos porque lo que me ocurre es que me quedo como que desamparada y parece que no se lo que decir cuando en realidad lo se. ¡Quiero creer que con más práctica lograré hacer mejores presentaciones!”. |
| | Propuestas de mejora | Di. 9/III/12 | “Tengo que organizar mejor mi tiempo disponible para el aprendizaje de la lengua española; (...) Voy intentar sacar más tiempo para estudiar, planificar y organizarme mejor”. |
| | | Ma. 16/III/12 | “La estrategia que tengo de mejorar y que voy a intentar mejorar, es la de las emociones , pues me pongo muy nerviosa, principalmente en las presentaciones orales”. |
| | | Jo.* 10/V/12 a) | “(…) Esos trucos de agua e respiración no los conocía pero los voy a experimentar , me parecen interesantes y hacen muy sentido, distraer lo cerebro del miedo nos dará más clareza en nuestro discurso”. |

| | | | |
|----------------------------------|---|-----------------|---|
| | | El. 29/V/12 | “Sin duda intentaré seguir todas estas pautas en mis presentaciones y mejorar mi desempeño en esta destreza que para mí es la más difícil de perfeccionar principalmente por cuestiones de ansiedad y de nervios (también tengo que mejorar las estrategias afectivas)”. |
| | | Ma. 9/III/12 | “Resumiendo, ahora siempre que tengo dudas en algún trabajo recorro siempre a los enlaces presentados por mis compañeros”. |
| | Reflexión sobre el error | El. 4/V/12 | “La corrección de errores nos da un feedback de lo que hicimos mal y bien y lo que tenemos que hacer para mejorar. (...) La verdad es que ni siempre es fácil detectar los aspectos de la lengua materna que interfieren con el uso adecuado y correcto de palabras y de estructuración de frases en la lengua extranjera. Por consiguiente es necesario tener conciencia de nuestros errores para no volver a dar esos mismos errores”. |
| 3. Instrumentos de investigación | Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios | Di. 9/III/12 | “Este cuestionario [sobre los estilos de aprendizaje] fue una buena actividad inicial para la profesora poder percibir mejor nuestra personalidad, nuestros métodos de estudio, nuestros objetivos personales y para, así, ayudarnos y orientarnos en nuestro aprendizaje”. |
| | | Od. 9/III/12 | “Mientras contestaba, tuve tiempo para pensar (...) en formas de superar la desorganización del tiempo y me comprometí a aprovechar los huecos entre clases para estudiar gramática en la biblioteca, las tardes libres para me concentrar en las tareas más largas de todas las asignaturas y las noches para leer en lengua española”. |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | Ma. 16/III/12 | <p>“Pude reflexionar sobre mis motivaciones, mis prácticas y hábitos de estudio, planteé mis objetivos personales (...), establecí los procedimientos que tengo que seguir (...). Pude, así, de una forma global y completa tener también una idea sobre aquello que tengo que trabajar y mejorar, lo que es muy positivo. Reflexionar sobre nuestras prácticas y plantear objetivos hacen parte de nuestro aprendizaje y es muy bueno que lo hagamos. Estamos contribuyendo para el suceso[éxito] de nuestro aprendizaje”.</p> |
| | | Ma. 16/III/12 | <p>“Resultó muy interesante ver cuáles son las estrategias que usamos más y menos. Pude hacer un gráfico con los resultados y ahí fue muy claro. ¿Sabes, Lucy, que me situó en el perfil alto, uso siempre o casi siempre todas las estrategias, pero las más usadas son las del uso de los procesos mentales como la repetición, deducción, los actos de tirar notas y resumir y también las de organización y evaluación de mi aprendizaje? Las que uso menos son las de la memoria, relacionadas con agrupar, asociar, usar imágenes y sonidos, revisar, etc... Según la profesora, esto es así porque tengo buena memoria, lo que, de hecho, es verdad”.</p> |
| | | Di. 16/III/12 | <p>“Creo que las preguntas fueron interesantes e importantes para nosotros hacemos la apreciación de nuestro trabajo, o sea, hacemos la autoevaluación. (...) Tomamos conciencia de los errores, percibimos las</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|--|
| | | | fallas que cometemos y sólo así podremos mejorar. |
| | | Od. 16/III/12 | <p>“Hicimos también una nueva reflexión sobre nuestras estrategias de aprendizaje (...). Los dominios analizados englobaran la capacidad de memoria, los procesos mentales, (...). ¿Los resultados? No te lo vas a creer: 3.71/5 en la gestión de las emociones y 3.13/5 en la memoria. (...) La profesora me explicó que el resultado de la memoria podría significar que, como no tenía grandes problemas en este ámbito, no necesitaba de emplear estrategias como escribir tarjetas o dibujar. (...) El aprendizaje de grupo fue mi mejor resultado (4/5), pero no fue sorpresa porque, como sabes, tengo la costumbre de estudiar en grupo y hacer siempre un repaso en conjunto antes de los exámenes”.</p> |
| | | Ma. 23/III/12 | <p>“Otro cuestionario, este para conocer los estilos de aprendizaje. (...) pudimos reflexionar sobre como aprendemos cada uno. (...). Pude, así, concluir que soy una mezcla, ni pertenezco exactamente a la categoría de los analíticos ni a la de los relajados. Aprendo de forma diferente dependiendo de la tarea y de la situación. Por un lado, en mi opinión, creo que aprendo idiomas sin hacer muchos esfuerzos y me gusta comunicar con la gente, por otro lado, para mí también es muy importante la corrección. Me gustan los ejercicios de gramática, de léxico, de pronunciación. Me gusta cuando la profesora nos</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | corrige los errores cuando hablamos o escribimos algo (...) |
| | | Sa. 23/III/12 | <p>“En el pasado viernes hemos hecho un cuestionario en la clase, que tenía como objetivo principal, conocer el nuestro estilo de aprendizaje. Después de hecha la puntuación, no me quedé sorprendida con el resultado de mi estilo de aprendizaje: analítico. Es verdad que tengo alguna facilidad en hacer ejercicios gramaticales, me gusta aprender nuevas reglas y palabras, pero para mí, es muy importante que me corrijan, si necesario que me interrumpen para decir si la frase está bien o mal construida. Posteriormente he leído las sugerencias y llegué a la conclusión que no tengo que me preocupar tanto con los errores. Hay otros aspectos que también merecen más atención como la fluidez. Tengo que comunicar más con las otras personas e intentar olvidar por momentos la corrección”.</p> |
| | | El.* 9/IV/12 b) | <p>“A mí, este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre el tipo de aprendiz que soy. Saber el tipo de aprendiz que somos nos ayuda a reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje y a perfeccionarlo”.</p> |
| | | El. 9/IV/12 b) | <p>“este cuestionario me ha servido para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizo en mi proceso de aprendizaje ya que cada alumno es diferente o sea tiene sus características propias. Me ha servido para comprender que tenemos que adaptar nuestras estrategias a cada situación de</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | | | aprendizaje”. |
| | | El. 9/IV/12 b) | “Tengo que considerar todos los factores (motivación, aptitudes, cuestiones personales, entre otros) que restringen el éxito de mi aprendizaje e intentar mejorar los aspectos que son las mis puntos débiles y perfeccionar los otros. Por consiguiente, estos cuestionarios nos hacen reflexionar para aprender y aprender reflexionando”. |
| | | Jo. 4/V/12 | “En una de las clases de español hacemos un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje . (...) después de analizadas y cualificadas nos dieron consejos apropiados a nuestro "estilo". |
| | | Ma. 9/III/12 | “Además de esto, también hicimos un cuestionario que tenía como objetivo conocer el perfil del alumnado (...). A mí, me ha servido para comprender mejor las dificultades que tengo de superar para ser bien sucedida en mi aprendizaje”. |
| | | Di. 23/VI/12 | “Los cuestionarios también fueron esenciales para tener conciencia de mis dificultades y saber lo que hacer para mejorar . Con la comparación del primer cuestionario y el último percibí que hubo una evolución y una mejoría, pues obtuve un valor superior en el cuestionario realizado en la última semana de clases”. |
| | | El. 26/VI/12 | “El cuestionario intitulado “Inventario de estrategias para el aprendizaje de Lenguas” que rellenamos al principio me situaba en el nivel “Medium” y ahora que rellenamos otra vez el mismo cuestionario me sitúo en el nivel “High-generally used” lo que significa que |

| | | | |
|--|------------------------------------|-------------------|---|
| | | | amplié y mejoré mis estrategias para el aprendizaje de lenguas. De hecho me siento satisfecha con los resultados alcanzados por mí y también conmigo misma”. |
| | Utilidad del diario de aprendizaje | Ma. 2/III/12 | “Estuve pensando y he decidido estos días que a partir de hoy te voy a escribir en español. (...) ¿Por qué en español? Porque como empecé a aprender esta nueva lengua hace unos meses, creo que debo practicar, es muy bueno para desarrollar mi competencia escrita . (...) escribirte será una buena ayuda para mí”. |
| | | El. 26/VI/12 | “el diario de aprendizaje me permitió reflexionar y escribir sobre mi proceso de aprendizaje como por ejemplo los conocimientos que alcancé, los aspectos que quiero mejorar, los sentimientos y actitudes que experimenté durante mi aprendizaje, los procesos mentales que utilicé para obtener el aprendizaje y así tornarme en una alumna aún más autónoma”. |
| | Feedback dado por la docente | El. 9/IV/12 b) | “el análisis de nuestros resultados por parte de la profesora a través de observaciones individuales de acuerdo con el resultado obtenido en el cuestionario (haciendo referencia a los valores más altos y los más bajos y las competencias que teníamos que perfeccionar) fue muy útil y explicativo”. |
| | | El. 4/V/12 | “es importante señalar que el feedback que la profesora nos dio a través de algo visible (nuestras composiciones en papel con las anotaciones de los aspectos que teníamos a detener para mejorar) es |

| | | | |
|--|--|-----------------|--|
| | | | esencial ya que es difícil mejorar cuando no nos apuntan los errores”. |
| | | Ad. 19/VI/12 | “La evaluación de la primera presentación también sirvió de ayuda para preparar la final, porque tenía una nota orientativa y una descripción de nuestra interlengua”. |





**COMENTARIOS DE LA DOCENTE EN
EL DIARIO DE APRENDIZAJE (2011-12)
LÍNGUA II.4-ESPANHOL B1+ - 2º SEMESTRE**

| NOMBRE FECHA | COMENTARIOS |
|-------------------------|---|
| 1. RA – 30/VI/12 | Me parecen muy útiles tus reflexiones sobre cómo te sientes antes de las presentaciones y también sobre los pasos que has dado para mejorar tu expresión oral. De hecho, a mí me ha parecido que has mejorado bastante desde principio de curso. Puede que el hecho de hacer un diario también te ayude en el futuro, irás viendo tus progresos y las dificultades por las que has pasado. |
| 2. RA – 30/VI/12 | Veó que en la segunda presentación oral has puesto en práctica algunas de las propuestas de mejora que mencionas después de la primera. Has hecho un correcto análisis de necesidades y lo has ejecutado. Es el primer paso para mejorar y ser más autónoma. |
| 3. AD – 30/IV/12 | Gracias por tu comentario, Adriana. Fíjate, en la parte en la que dices "...Por supuesto..." deberías introducir aquí dos pronombres: se lo recomendaré a todos los que.... Está más correcto. |
| 4. DI – 10/IV/12 | Me ha parecido muy interesante tu reflexión sobre la utilidad del cuestionario. Me da la impresión de que verbalizando tus objetivos y necesidades tienes más claros cuáles son los pasos a seguir para mejorar en la asignatura. |
| 5. EL – 10/IV/12 | Las reflexiones que planteas en tus diarios son muy interesantes y me servirán de gran ayuda. Es importante que el profesor sepa que los alumnos entienden los objetivos y el procedimiento de sus actuaciones en clase y creo que estos diarios nos ayudarán a ambos a reflexionar sobre la pertinencia de las acciones que llevamos a cabo en las aulas. En relación a la parte formal me ha sorprendido gratamente tu buena expresión escrita, usas muy bien los marcadores discursivos y estructuras bien los textos. Hay partes que parecen escritas por un nativo. No hay prácticamente errores de ortografía. Sigue así. Muchas gracias por tu colaboración y un saludo. |
| 6. EL– 10/VI/12 | Como siempre, veo que has entendido los objetivos de esta actividad. Solo haría una reseña, en la parte de "no memorices", |

| | |
|------------------|---|
| | <p>es necesario hacer hincapié en que es más productivo memorizar los conceptos y no las palabras, para luego evitar que nos quedemos en blanco si nos olvidamos de una secuencia.</p> |
| 7. EL - 9/VI/12 | <p>Veo que has interiorizado perfectamente el contenido de esta clase. Es el primer paso para mejorar, ser conscientes de nuestras necesidades y formular objetivos realistas. Espero que puedas ir poniendo en práctica algunas de las estrategias que vamos dando en clase para que el último trabajo te salga muy bien.</p> <p>En relación al léxico utilizado, fijate en el verbo "tornarnos": "la práctica con el objetivo principal de tornarnos en aprendices más autónomos", deberías decir - convertirnos en...-.</p> |
| 8. EL – 27/VI/12 | <p>Desde el punto de vista docente, me han parecido muy útiles tus reflexiones sobre la tipología de actividades trabajada en clase. A veces surgen dudas sobre el uso de determinados recursos, pues frecuentemente causan problemas técnicos, pero es positivo también tener acceso a vuestras opiniones para reforzar los aspectos positivos de cada una de las variantes y compensar los negativos.</p> <p>Desde el punto de vista de tu aprendizaje, me parece muy productivo que seas consciente de los objetivos que puedes alcanzar con determinados tipos de materiales, sus utilidades y cuándo los puedes usar de forma autónoma.</p> |
| 9. EL – 27/VI/12 | <p>Te agradezco, una vez más, la paciencia y constancia que has tenido en la elaboración de los diarios de aprendizaje. Serán para mí de gran utilidad, como ya te he dicho. En este se nota la clara percepción que tienes de tu proceso de aprendizaje, no solo has comprendido a la perfección la finalidad de este tipo de reflexiones, sino que las has puesto en práctica y eres capaz de analizar tu progresión según la categorización de estrategias planteada por la autora del cuestionario. ¡Es fantástico! Sin duda, esa toma de consciencia te ha ayudado a mejorar en tu aprendizaje, lo ha hecho a corto plazo e imagino que lo hará a largo plazo. De nuevo me dejas un importante documento en las manos para ilustrar la percepción del alumnado sobre el entrenamiento estratégico y el impacto que este ha tenido. Desde la perspectiva del alumno también me parece productivo,</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>pues tú misma has visto como has subido de categoría en el cuestionario. Ahora la investigación debería comprobar si hay una relación directa entre una alta competencia estratégica y un alto dominio de la lengua que estudiáis.</p> <p>Muchas gracias y saludos.</p> |
| 10. JO – 13/V/12 | <p>Gracias por tus reflexiones, Joana. Espero que te sirvan de ayuda realmente.</p> <p>Una de las estrategias que utilizamos cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera es usar una palabra de nuestro idioma porque puede coincidir (sobre todo entre el español y el portugués). Muchas veces funciona, pero otras no. Por eso es necesario revisar el texto o que otras personas lo hagan por nosotros. Esto sucede con la palabra que acabas de usar, "cadera". Es un falso amigo entre el portugués y el español. En este último idioma significa anca. Es precisamente lo que se rompió el Rey cuando se fue de cacería...</p> |
| 11. JO – 13/V/12 | <p>Veo por tus reflexiones que has captado bien el objetivo de algunas de las actividades hechas en clase, como dices son ideas simples que parece que todo el mundo ya sabe, pero frecuentemente nos olvidamos de ponerlas en práctica.</p> <p>En relación a tu parte escrita, imagino que has escrito esta entrada con un poco de prisa y sin revisar el texto, porque hay bastantes incorrecciones. Fíjate sobre todo en una que vosotros repetís mucho: la conjunción condicional "Si" en español se escribe con "i" y no lleva tilde, así la diferenciamos del adverbio de afirmación "sí".</p> |
| 12. JO – 9/VI/12 | <p>Tus comentarios me han resultado muy útiles. No te sientas culpable por utilizar estrategias de compensación y corrección, es el camino que hay que seguir para hablar bien una lengua. Pero ahora que eres consciente de ello, puedes elegir entre las diferentes posibilidades, arriesgarte o evitar decir una palabra, por ejemplo.</p> |
| 13. MA – 9/VI/12 | <p>Gracias por tus interesantes reflexiones, Marta. En relación al léxico de la expresión escrita, veo que confundes "reflejar" con "reflexionar". Cuidado. Por lo demás, está escrito con bastante corrección.</p> <p>Saludos</p> |
| 14. MA – 10/IV/12 | <p>He leído tus entradas y la verdad es que me parece muy original</p> |

| | |
|------------------|---|
| | <p>que hayas escogido el formato carta para redactarlas, además me ha encantado que hayas incluido un destinatario imaginario, que te anima a redactar de forma más amena e introduciendo el estilo directo en tus entradas. Me ha encantado. Me han parecido muy pertinentes tus reflexiones sobre las actividades de clase, me serán de gran ayuda. Respecto a la parte formal, me alegra ver que tienes una expresión escrita bastante buena. Siempre hay algunos aspectos que corregir, pero en tu caso no son graves. Si tengo tiempo te envío algunas correcciones.</p> |
| 15. MA – 17/V/12 | <p>Por tus comentarios se percibe que tienes una perspectiva de docente y de alumna sobre las clases a las que asistes, lo cual es muy enriquecedor. Refieres un proceso en el que se han integrado las destrezas, lo cual se aconseja desde los principios del enfoque comunicativo.</p> <p>Un único comentario, nos referimos a los contenidos "léxicos", en vez de "lexicales".</p> <p>En relación a tus temores a hablar en público, podrías poner en práctica algunas de las recomendaciones que se dan en aquel ejercicio de comprensión audiovisual, cómo hablar en público y las recomendaciones de Elsa Punset en el programa el Hormiguero. Ya me dirás si funcionan.</p> |
| 16. OD – 17/V/12 | <p>Me sigue gustando tu "intertextualidad" y tus interesantes percepciones sobre las conferencias. Hay algunos aspectos que se podrían mejorar en la redacción. Desde el punto de vista formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No utilizaría aquí la pasiva "La última clase de la semana fue pasada en las jornadas", o bien la pasamos en las jornadas o se pasó... (el se de pasiva refleja, como vimos en clase); - "Germán Ruipérez empezó por sensibilizar A la audiencia", faltaba la "a" de CD de persona; - En vez de "En seguida,...", a continuación. <p>Pero en general está muy correcto y expresivo el texto.</p> |

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DIARIOS (2012-13)

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | ALUMNO FECHA | EJEMPLOS |
|--|--|---------------------|--|
| 1. Aspectos generales relacionados con las clases: | a) Reflexión sobre los contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje | B13 – 22/I/13 a) | <p>Resumen: identifica y valora positivamente los procedimientos trazados por la docente para estructurar los contenidos programáticos. Relaciona desarrollo autonomía del aprendizaje y competencia estratégica.</p> <p>“(…) nuestras clases en este semestre fueron bien aplicadas y aprovechadas. La profesora supo dividir bien los objetivos y resultó que a los lunes dimos materias como los tiempos verbales, la puntuación, estilo directo o indirecto etc., y a los miércoles hicimos actividades dirigidas a la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica”.</p> |
| | | H13 – 22/XI/12 | <p>Resumen: el alumno reflexiona sobre una de las clases dedicadas a monitorizar la corrección ortográfica, repasar las reglas de acentuación y algunos contenidos gramaticales. El alumno admite que necesita realizar más ejercicios de este tipo.</p> <p>“Querido diario,</p> <p>Hoy, (...), la profesora Ana Cea nos ha dicho que iríamos a hacer una cosa que no lo hacíamos desde hacia mucho tiempo, desde nuestra enseñanza básica. ¡Un dictado! (...). En seguida, hemos practicado un poco de gramática con ejercicios de cambio del discurso directo al indirecto. Con eso empezamos aprendiendo la conjugación del tiempo verbal en el pretérito pluscuamperfecto (...). Desde luego sentí la necesidad de practicar más</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | | | <p>ejercicios de éste tipo, porque me pareció un poco difícil. Por esa razón decidí incluir esta lección en mi diario de clase.</p> |
| | | H13 – 6/XII/12 | <p>Resumen: el alumno reflexiona sobre actividades de consolidación de la expresión escrita: planificación discursiva de los textos, macro y microestructura, corrección lingüística (acentuación, etc). Repaso de aspectos gramaticales, el alumno llega a la conclusión de que no ha entendido bien uno de los ítems y busca recursos (a modo de estrategia compensatoria) para aclarar sus dudas, lo cual es un síntoma de desarrollo de autonomía.</p> <p>“(…) Ayer, en clase, hicimos un repaso a varios tópicos que tenemos que dedicar más atención para que nuestra expresión escrita resulte mejor.</p> <p>En la macroestructura de nuestros textos debemos ser cuidadosos con la planificación y la separación de las ideas de forma coherente y por párrafos. (...) Con respecto a la microestructura hablamos del uso de la acentuación gráfica intentando introducir nuevo léxico con la ayuda de diccionarios. (...) Recordamos algunos aspectos gramaticales cómo el uso de los pronombres “El” y “Lo”; (...).</p> <p>No he entendido muy bien el uso de la preposición “a” más el CD de persona, y sentí la necesidad de hacer una búsqueda en la Internet. Accedí al <i>google</i> y encontré algunas explicaciones en este enlace: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=37176.</p> <p>(...) Pienso que es una buena explicación”.</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| | | T13 – 22/XII/12 | <p>Resumen: Reflexiona sobre las positivas repercusiones que la lectura de este libro ha tenido en esta fase de aprendizaje.</p> <p>“Hoy he acabado de leer el libro <i>Un Viejo que Leía Novelas de Amor</i>. (...)</p> <p>Por último, pienso que debido al nuevo vocabulario que aprendí y por me haber permitido practicar la lectura en español leer este libro fue muy útil para mi aprendizaje en esta asignatura”.</p> |
| | b) Reflexiones sobre el examen escrito | B13 – 8/I/13 | <p>Resumen: buenas expectativas en relación a la nota del examen, se vio capaz de hacer los ejercicios propuestos.</p> <p>“En Segundo lugar, en relación a la prueba, la hicimos ayer. Creo que en general los ejercicios eran bastante accesibles, tenía una parte de interpretación, una de escritura y otra de gramática. El que toca a la escritura fue el más difícil porque, por una parte, teníamos que explicar una expresión y, a veces eso resulta confuso y, por otra parte, creo que la respuesta estaba un poco condicionada. (...) Creo que supe hacer los ejercicios gramaticales pues era materia que ya habíamos dado en las clases aunque no tenga salido todo.</p> <p>En conclusión, debo decir que tengo buenas expectativas con las clasificaciones de la prueba pues creo que desde el inicio toda la gente ha evolucionado bastante bien”.</p> |
| | | CA13 – 14/XII/12 | <p>Resumen: identifica objetivos y necesidades de estudio en la preparación para el primer examen escrito de evaluación continua del semestre.</p> <p>“(...) Tengo que me preparar bien para la próxima prueba. Voy a seguir el consejo de la profesora y estudiar más las cosas básicas de la lengua española. También, tengo que</p> |

| | | | |
|--|--|----------------------|--|
| | | | estudiar y hacer más ejercicios del discurso indirecto”. |
| | | CA13 – 26/XII/12 | Resumen: identifica dificultades a raíz de la corrección del primer examen escrito de evaluación continua del semestre (problemas de acentuación). “(…) En la escrita tengo algunas dificultades en la acentuación, ha verificado eso en mi prueba de evaluación”. |
| | | CA13 – 15/I/13 b) | Resumen: Reflexión sobre los resultados del segundo examen de la evaluación continua. Mantiene expectativas positivas en relación al resultado, aunque se haya olvidado de algunos aspectos del libro de lectura y tuvo dificultades en el ejercicio de léxico. “Creo que la prueba de evaluación no he me corrido muy malo. Tirando la parte de la lectura obligatoria donde me olvidé de algunos aspectos. El resto ha me corrido muy bien. Tuve algunas dificultades, también, en completar los espacios en blanco con aquellas palabras pero creo que he acertado”. |
| | | T13 – 14/XII/12 | Resumen: obtuvo mejores resultados de lo que esperaba en el primer examen de evaluación continua. “(…) El miércoles recibí el resultado del primer examen de español. A pesar de no haber sido un óptimo resultado fue mejor que lo que yo esperaba, cuando salí de la sala de clase no estaba muy confiada porque tuve algunas dudas en el ejercicio del vocabulario y también hice algunos errores gramaticales”. |
| | | T13 – 11/I/13 b) | Resumen: Reflexiones sobre los resultados del segundo examen de evaluación continua del semestre. Sus expectativas son mejorar |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | <p>y mantener, por lo menos, la nota del primer examen.</p> <p>“El lunes pasado (día siete de enero) hizo el segundo examen de español. Las preguntas de interpretación eran sobre el libro de lectura obligatoria - El viejo que leía novelas de amor - y las preguntas de gramática pues eran sobre la gramática estudiada en clase claro. No estoy ni mucho confiada ni poco confiada, es que no lo sé cómo me he salido. En efecto, he estudiado más que la primera vez pero ya sé que he hecho algunos errores. Me gustaría mejorar pero si mantener el resultado de lo primero ya me siento satisfecha. (...)”.</p> |
| | c) Aceptación de las tareas propuestas | B13 – 8/I/13 | <p>Resumen: reflexión sobre el libro de lectura obligatoria, está motivada con la lectura.</p> <p>“En primer lugar, la lectura que la profesora nos determinó fue una novela de Luís Sepúlveda, “Un viejo que leía novelas de amor”. Cuando supe de esto, en el inicio de las clases, me pareció muy bien porque, además de ya conocer la obra, tenía ganas de empezar a leer español en voz alta de modo a perfeccionar mi pronunciación.</p> |
| | | CA13 – 14/XII/12 | <p>Resumen: reflexión sobre el libro de lectura obligatoria.</p> <p>“(…) Hoy ha comenzado a leer la lectura obligatoria. Me parece interesante, una historia graciosa y fácil de leer”.</p> |
| | | CD13 – 5/XII/12 a) | <p>Resumen: el alumno identifica los objetivos de las tareas propuestas y los relaciona con su nivel de competencia lingüístico en la UC. Hace propuestas de mejora: seguir estudiando.</p> <p>“En general, creo que con mi estudio he interiorizado las normas y reglas gramaticales para este nivel de lengua, pero</p> |

| | | | |
|--|--------------------------------|------------------|--|
| | | | tengo que seguir estudiando y practicando”. |
| | d) Valoración de la asignatura | B13 – 22/I/13 b) | <p>Resumen: Se analizan los principales logros obtenidos en la asignatura: mejora en la expresión escrita a través del diario, en la expresión oral (cómo hacer presentaciones orales, mejorar la pronunciación). Beneficios del entrenamiento estratégico extensibles a otras asignaturas (carácter transversal del entrenamiento).</p> <p>“A mí me parece que la mayor evolución fue la de la pronunciación. En la Enseñanza obligatoria tuve clases de español y cuando ingresé en la universidad escogí español porque me encanta y además ya tenía buenas bases. Pero lo que nunca me habían enseñado eran las cuestiones de pronuncia, mis profesores tampoco se importaban con eso. Valoraban más el léxico y la gramática. En este semestre la profe insistió bastante en la pronunciación y eso me resultó más difícil porque ya estaba acostumbrada a hablar sin ese cuidado. (...) También creo que mejoré bastante en las presentaciones orales. Antes lo que hacía era hablar del contenido de mi trabajo y acabar la presentación abruptamente. Ahora llevo en atención las cuestiones formales, como la introducción, frisar bien los contenidos y concluir de una forma más dinámica. Estos consejos que la profe se ha preocupado en enseñar nos han sido útiles para otras asignaturas porque tenemos presentaciones orales en casi todas. Por lo tanto la conclusión a que llego es positiva y enriquecedora.</p> <p>Creo que para el próximo semestre ya tendré más confianza y a partir de eso es</p> |

| | | | |
|--|--|----------------|---|
| | | | <p>solo seguir con la evolución. (...)</p> <p>Progresivamente estoy mejorando cuando me comparo con algunos de mis compañeros que todavía han tenido tres años de español en la enseñanza del secundario”.</p> |
| | | CA13 – 21/I/13 | <p>Resumen: reconoce que ha mejorado en su pronunciación y en su modo de estudiar, pero parece haberse quedado insatisfecho con los resultados finales de la UC.</p> <p>“(…) Creo que mejoré en varios aspectos este semestre, relativamente del año pasado. Mejoré un poco en la pronuncia y en mi forma de estudio.</p> <p>Por otro lado, tengo la noción que puedo hacer mejor.</p> <p>En el proximo semestre, espiero dedicar me más a mi pronuncia y reforzar algunas bases de la lengua. Espiero que haga actividades interesantes, también. Resumindo, este semestre fue razonable”.</p> |
| | | H13 – 17/I/13 | <p>Resumen: el alumno ha sentido que además de los contenidos programáticos correspondientes a este nivel se ha trabajado la competencia estratégica para desarrollar la autonomía de los estudiantes (incluyendo estrategias afectivas para superar dificultades y avanzar).</p> <p>“(…) Este año lectivo, hemos empezado el nivel B1 del español con profesora Ana Cea, y al contrario de mis expectativas no ha sido tan difícil. La profesora nos ha reforzado la gramática, pero ha insistido mucho en nuestra oralidad transmitiéndonos un mensaje de que se puede hablar con errores, corrigiéndonos a nosotros en nuestras presentaciones orales.</p> |

| | | | |
|------------------------------|---|-----------------|--|
| | | | Me he sentido estimulado cuando he fallado mi segunda presentación, porque en vez de me sentir juzgado, la profesora ha insistido conmigo (y con mis compañeros). Me ha ayudado con todo el tipo de técnicas para encontrar la mejor manera de prepararme para una presentación (...).” |
| 2. Entrenamiento estratégico | a) Reflexión sobre el entrenamiento estratégico | B13 – 19/XII/12 | <p>Resumen: Primera fase del entrenamiento: identifica los objetivos de enseñar cómo hacer presentaciones orales y le resulta sorprendente. Admite cambios positivos a través del entrenamiento. Pertinencia del entrenamiento estratégico sobre la oralidad, incluso a nivel transversal, en otras asignaturas.</p> <p>“Hoy voy a hablar de las clases prácticas de la asignatura de español. Al inicio pensaba que íbamos a hacer ejercicios en el ordenador porque hay un montón de enlaces en el internet con buenos contenidos para estudiar pero lo que hicimos fue ejercicios acerca de presentaciones orales. De verdad fue una experiencia nueva y muy buena pues hasta hoy nunca habíamos tenido clases sobre eso y creo que nos ha ayudado a todos. Siempre tuvimos clases en las que se enseña materia pero enseñar cómo hacer buenas presentaciones, como estar posicionado mientras hablamos o, también, como recurrir a técnicas de memorización cuando nos olvidamos de algo nunca habíamos estudiado. Solo después de las presentaciones orales pude mirar y entender el cambio y la evolución que todos acabamos por “sufrir”. A lo mejor ahora hay una mayor preocupación con los saludos y las despedidas, por otro lado</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| | | | <p>nuestra postura mejoró y todo debido a los consejos y al ppt que la profesora nos ha enseñado.</p> <p>Por fin, creo que esta cuestión de la oralidad es muy pertinente porque además de ayudarnos en esta asignatura está válida para las otras asignaturas incluso otras actividades fuera del contexto académico. Hoy en día es muy importante saber hablar bien y cautivar el interés del público principalmente porque quizás en el futuro seremos profesores y vamos a necesitar muchísimo de los tópicos que vimos en estas clases”.</p> |
| | | B13 – 21/I/13 | <p>Valoración positiva del entrenamiento estratégico centrado en la expresión oral. “(...) En conclusión solo quiero subrayar que las clases prácticas en las que la profesora ha hablado acerca de presentaciones orales fueron muy importantes porque desde el punto de vista formal me parece que ha salido mucho mejor a toda la gente.</p> |
| | | B13 – 22/I/13 a) | <p>Resumen: ilustra una visión híbrida en relación al tipo de metodología practicada por diferentes profesores de lengua extranjera: la alumna destaca con satisfacción el hecho de dedicar las clases a la destreza de oralidad, lo cual debería ser una práctica habitual. Enfatiza la evolución experimentada entre la primera presentación oral y la última.</p> <p>“Para un alumno que estudia una lengua, en este caso español es muy importante dominar el léxico y la gramática, sin embargo, haber clases que nos ayudan en nuestra competencia oral está genial. Creo que la lección máxima que podemos sacar</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | | <p>de las clases de este semestre fue nuestra evolución mientras alumnos haciendo presentaciones bien estructuradas y alumnos que después de oír las mismas tuvieron la preocupación de corregir los errores. Grabar nuestras presentaciones fue una buena oportunidad para entendernos nuestro nivel de español y tener consciencia de nuestras fallas. El resultado fue muy positivo y lo sabemos cuando oímos las primeras presentaciones y las ultimas”.</p> |
| | | H13 – 12/I/13 | <p>Resumen: el alumno describe el taller del entrenamiento estratégico dedicado a las técnicas de memorización. Reflexiona sobre la utilidad y los resultados del test sobre el estilo de aprendizaje de cada alumno. Hace propuestas de mejora y valora positivamente esta clase de toma de consciencia sobre algunos aspectos del aprendizaje.</p> <p>“En este miércoles, el nueve de enero, casi al final del primer semestre, Manuela Casanova ha sido invitada por nuestra profesora a enseñarnos su taller de hace dos años sobre trucos de memorización como forma de estudio, y también como forma de prepararnos para nuestra exposición oral. (...) Por ejemplo, a mi funciona la técnica de escribir dando títulos a los diferentes tópicos distinguiéndolos a través de colores diferentes.</p> <p>Profesora Ana Cea nos añadió una información que todavía sabemos qué hace sentido, cada uno tiene su forma de memorizar y todavía debemos intentar descubrirlo nosotros para que nos ayude a lo largo de nuestra vida académica. Incluso nos ha fornecido un teste que nos</p> |

| | | | |
|--|---|-----------------|--|
| | | | <p>ayuda a reflexionar sobre la forma que encaramos nuestros estudios y el estilo de nuestro aprendizaje.</p> <p>Hice el teste y los resultados no me sorprenderán ya que lo sabía desde antes que soy exigente conmigo mismo en todo. Lo que pasa es que, tanto en el aprendizaje del español como el inglés, me quedo frustrado cuando algo no me sale bien. (...)</p> <p>(...)</p> <p>Esta clase me ha salido muy productiva en el sentido de que no estaba tan consciente de esa realidad, o por lo menos lo ignoraba.</p> |
| | b) Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral | B13 – 28/XI/12 | <p>Mejorar gramática y fonética.</p> <p>“Hace mucho tiempo que estoy preocupada con la presentación oral de español. En la primera que hice no estuve como deseaba. Cometí algunos errores gramaticales y, todavía, me resulta difícil pronunciar la “c”. Creo que es porque tampoco me exigirán eso, tuve iniciación al español en la Enseñanza Obligatoria y nunca se importaron con la fonética, hablando en términos lingüísticos. Ahora claro, tengo que empezar del cero pues quiero mucho pronunciarlas bien”.</p> |
| | | CA13 – 23/XI/12 | <p>Resumen: selecciona dos elementos sobre los que está motivada para hablar, pues están relacionados con sus gustos personales. Pretende mejorar la pronunciación.</p> <p>“Querido Diario,</p> <p>Estoy indecisa, relativamente, al tema de mi presentación oral. Tengo dos temas en mente: un libro que estoy leyendo, pero no ha acabado o una película basada en un</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|--|
| | | | <p>libro de Nicholas Sparks. No sé cual iré hablar. Tengo que me preparar muy bien, pues, mi pronuncia no es la mejor”.</p> |
| | | CA13 – 26/XII/12 | <p>Resumen: Identifica dificultades y reflexiona sobre cómo superarlas (pronunciación).</p> <p>“(…) Estoy un poquito preocupada con las dificultades que tengo en la pronunciación.</p> <p>No consigo pronunciar los “s” correctamente. Sé que esta letra tiene varias maneras de pronunciar pero no si cuando ni donde se pronuncia cual”.</p> |
| | | CD13 – 31/X/12 | <p>Resumen: reflexión y exhaustiva autoevaluación a través de la grabación de la primera muestra de oralidad y de la parrilla de observación dada por docente.</p> <p>Identifica aspectos positivos y algunos factores que corregir: pronunciación, fluidez, control del tiempo, léxico, gramática, hablar más en español.</p> <p>Completo ejercicio de metacognición.</p> <p>“Tras oír mi grabación de voz unas veces, he evaluado mi desempeño para el nivel de lengua española B1 que puede mejorar bastante, principalmente a nivel de pronunciación y fluidez. Hago pausas frecuentes en el discurso – ¡incluso cuando hablo portugués! – que perjudican un poco el discurso. Tendré que practicar más la pronunciación de ciertos vocablos para perfeccionarlos. Obviamente tengo que seguir practicando la gramática pues hay momentos en que dudo de lo que he dicho antes. La clasificación resultante de la aplicación de la parrilla – 18 – es importante, pero significa también que tengo que seguir estudiando para mejorar en todos los aspectos.</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------|---|
| | | | <p>Algunos de los puntos a mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación y acento: Influencia de la lengua materna y cuidado con la pronunciación de ciertas palabras. • Adecuación al registro y a la situación: No ultrapasar mucho el tiempo establecido. • Fluidez: Hablar sin muchas pausas (pero es común a la lengua materna). Siempre intento ampliar mi vocabulario, pero seguro que la fluidez y la pronunciación mejorarían si hablara más en español, lo que nos es muy frecuente, aunque me gustaría hacerlo a menudo”. |
| | | CD13 – 4/XII/12 | <p>Resumen: (segunda presentación) enumera de nuevo sus objetivos:</p> <p>(...) Mis objetivos personales para esta presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación; - Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; - No exceder el tiempo asignado para la presentación (5 minutos); - Mejorar la fluidez de la presentación; - Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes. |
| | | CD13 – 9/I/13 | <p>Resumen: (tercera presentación oral): enumera otra vez los objetivos:</p> <p>Mis objetivos personales para esta presentación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corregir los aspectos indicados por la profesora en la evaluación de la presentación anterior (pronunciación, acento y fluidez); - Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; - Respetar el tiempo previsto para la |

| | | | |
|--|---|--------------------|---|
| | | | <p>presentación (7 minutos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes. |
| | c) Descripción de estrategias que los alumnos ya utilizan | B13 – 28/XI/12 | <p>Resumen: Estrategia cognitiva de practicar y repetir. Intenta monitorizar la duración de la intervención.</p> <p>“Mi principal preocupación es por el poco tiempo que tengo, cinco minutos, ya he entrenado varias veces y me quedo siempre en los seis minutos, por lo tanto tengo que estar muy atenta para no pasar el límite propuesto, (...).</p> |
| | | CD13 – 5/XII/12 a) | <p>Resumen: a través del ejercicio de metacognición que proponía una reflexión sobre las estrategias utilizadas durante la presentación, el alumno identifica claramente las estrategias utilizadas. El alumno señala las que no utiliza de la ficha, que son las menos. Añade estrategias afectivas: mantener la calma.</p> <p>“(…) En la clase de esta tarde he reflexionado sobre las <u>estrategias utilizadas en la preparación de mi presentación oral</u>. De hecho, ya había escrito y enviado a la plataforma el “Diario de Aprendizaje” sobre el mismo asunto. Sin embargo, con la parrilla que nos ha sido fornecida para señalar las estrategias que hemos utilizado, ha sido posible identificar todas aquellas que había utilizado y señalarlas.</p> <p>La verdad es que había utilizado casi todas las estrategias mencionadas, excepto aquellas que no suelo utilizar, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares.” - “Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compañeros.” - “Previamente he intentado relajarme |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | <p>hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos.”</p> <p>- “Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo.”</p> <p>Por lo tanto, voy a seguir utilizando las mismas estrategias, tratando de mantener la calma durante las presentaciones, para hacerlas exactamente como las había preparado en casa”.</p> |
| | | T13 – 22/XII/12 | <p>Resumen: la alumna enumera las estrategias de lectura que ha puesto en práctica durante el libro de lectura obligatoria (estrategias compensatorias de deducción por contexto, recurrir al diccionario).</p> <p>“Hoy he acabado de leer el libro <i>Un Viejo que Leía Novelas de Amor</i>. (...) Cuanto al lenguaje y las palabras desconocidas, primero intenté descubrir el significado a través del contexto, con las que no he conseguido descubrir su significado hice una lista de palabras que después busqué en el diccionario español-portugués y algunas sin traducción busqué el significado en el diccionario de español. Pero hay algunas que no he conseguido encontrar en el diccionario, como por ejemplo <i>cojudeces</i>, <i>tigrilla</i> (pero pienso que esta es el nombre de un animal), <i>dantas</i>, <i>guatusas</i>, <i>capibaras</i> y <i>funámbulo</i>.</p> |

| | | | |
|--|--|---------------|---|
| | | B13 – 8/I/13 | <p>Resumen: desarrolla estrategias compensatorias para comprender mejor el significado de palabras desconocidas y lee en voz alta para practicar la dicción y pronunciación.</p> <p>“En primer lugar, la lectura que la profesora nos determinó, (...), me pareció muy bien porque, además de ya conocer la obra, tenía ganas de empezar a leer español en voz alta de modo a perfeccionar mi pronunciación. (...) Al inicio me resultó un poco difícil la lectura porque tenía vocabulario muy técnico, sin embargo, fue un incentivo para utilizar el diccionario de la Real academia española que me ha ayudado bastante. (...)”</p> |
| | | H13 – 17/I/13 | <p>Resumen: repasa las técnicas que ha usado en cada una de las tres presentaciones orales y valora la utilidad de cada una de ellas. Transfiere lo aprendido en este entrenamiento para actividades similares de otras UCs. Se siente recompensado con la nota obtenida.</p> <p>“ (...) En mi primera presentación he seguido una línea simples y con algún imprevisto durante la presentación; la segunda he optado por una preparación más metódica y estructurada, lo que no me ha salido nada bien; y en la tercera he seguido los consejos de mi profesora, siendo más práctico, no tan exigente conmigo, practicando mi presentación en frente a algunos de mis amigos. Este consejo me ha sido útil para esa presentación como para la de literatura y cultura española ya que he sacado una buena nota (4.60 en 5). Es buena la sensación de cuando nos esforzamos y en el final somos recompensados”.</p> |

| | | | |
|--|---|----------------|--|
| | d) Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas. | B13 – 30/XI/12 | <p>Resumen: problema: controlar los nervios durante la segunda presentación lo que le impide monitorizar la correcta pronunciación y la gramática.</p> <p>“Transcurrido algún tiempo ya no tenía ganas de presentar mi proyecto, estaba demasiado nerviosa, dejé mis compañeros presentaren y solo después me fui. Solo pensaba en los cinco minutos y me olvidé totalmente de las cuestiones gramaticales y de pronunciación. Me olvidé de pronunciar bien la “c”. Tanta preocupación con eso y, al final, no me acordé de nada. Me olvidé también de algunos contenidos por los nervios y, me acuerdo que no conseguí establecer muy bien el contacto visual con el “publico”. Al final me salió un poco rara la explicación de las otras novelas del autor porque no conseguí exponer mis ideas”.</p> |
| | | B13 – 21/I/13 | <p>Resumen: (Tercera presentación): mejora el estado de nervios, tiene confianza. Estaba motivada para mostrar su taller y sale satisfecha. Estrategia: entrenar previamente ante algunos de sus compañeros.</p> <p>Monitoriza mejor la pronunciación y postura ante el público.</p> <p>“(…) Cuando llegué a la clase pensaba que de pronto me iba a poner nerviosa pero eso no ha pasado. Estaba muy bien y muy deseosa de enseñar a mis compañeros, principalmente a las chicas, mi trabajo y mis trucos. Mesmo en los minutos antes de la presentación estaba bien relajada y con confianza. Creo que el secreto fue tener entrenado bastantes veces, beber mucha agua y, además tener presentado antes para mis compañeras Flavia y Cátia.</p> <p>Como suelo hacer no llevé ninguna hoja de</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|---|
| | | | <p>ayuda porque creo que sale mejor cuando memorizamos los tópicos al envés de todo el contenido y así fue, salió muy bien. Me parece que dije todo, logré mi capacidad de mantener contacto visual pues conseguí mirar bien a las personas y además tuve más cuidado con la pronunciación.</p> <p>Al final creo que mi taller fue didáctico y atractivo, aunque sea más direccionado a las chicas pero logré mis objetivos y me quedé con la sensación de que por la primera vez me ha salido bien y de acuerdo con mis expectativas.</p> <p>En conclusión solo quiero subrayar que las clases prácticas en las que la profesora ha hablado acerca de presentaciones orales fueron muy importantes porque desde el punto de vista formal me parece que ha salido mucho mejor a toda la gente. Nuestra evolución es algo que se ve claramente y tenemos que dar gracias a la profesora por tenernos enseñado todas las cuestiones más formales y principalmente por habernos ayudado con la cuestión de los nervios”.</p> |
| | | H13 – 29/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) El alumno no está satisfecho con los resultados de la segunda presentación, a pesar de haberla preparado. Uno de los causantes principales de los resultados insatisfactorios son los nervios. El alumno refiere que sentía más miedo que nervios y que no entendía la causa, por haberse preparado previamente.</p> <p>“(…) No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, no conseguí decir y transmitir la información como la había estructurado a lo largo de mi preparación.</p> <p>Empecé sin seguridad.</p> <p>(…)</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | <p>Inmediatamente después de mi presentación empecé escribiendo mi estado de espirito en mi cuaderno junto a mi autoevaluación.</p> <p>Y he escrito/sentido:</p> <p>“No he conseguido decir mitad de las cosas que preparé. Me siento frustrado, desapuntado y siento que he pasado la impresión de que no me preparé para la exposición.”</p> <p>(...)</p> <p>“No he conseguido mantener el contacto visual con la audiencia de tanto que eran los nervios, pero pienso que era más miedo que nervios.”</p> <p>Estaba inseguro aunque hubiese sido yo que escogió el tema. Me gustó y me gusta el tema, por lo tanto no entiendo el miedo. Lo siento”.</p> |
| | | CD13 – 31/X/12 | <p>Reflexión sobre la primera presentación oral (diagnóstico): nervioso.</p> <p>(...) Los nervios han influido en mi presentación que seguramente podría haber sido mejor.</p> |
| | | CD13 – 5/XII/12 b) | <p>Resumen: reflexión sobre el estado de ánimo en la segunda presentación oral.</p> <p>Nervioso sin saber por qué.</p> <p>A pesar de tener un montón de razones para estar tranquilo durante mi presentación oral, una vez que la había preparado a lo largo de varios días, repitiéndola e corrigiendo todos los aspectos que consideraba mejorables tras oír mis grabaciones, la verdad es que acabé dejando afectarme por una considerable presión nerviosa. Debido a la presión de los nervios, por una pequeña fracción de tiempo perdí la concentración en un punto en el medio de la presentación,</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|--|
| | | | <p>por lo que me puede haber salido alguna palabra incorrecta, pero inmediatamente volví al contenido que había preparado.</p> <p>Una de las estrategias que he utilizado para controlar los nervios fue dejar los compañeros de clase presentar sus trabajos antes de mí, pero no resultó...</p> <p>(...) Para mí, el único aspecto en el que sentí que algo no ha mejorado en comparación con la anterior presentación fueron los nervios ¡y no sé muy bien por qué!</p> |
| | | R13 – 16/I/13 | <p>Resumen: la alumna se siente más presionada y nerviosa al tener que hablar en público sabiendo que va a ser evaluada. Identifica la práctica como estrategia para mejorar y corregir ese estado de nervios.</p> <p>“Yo pienso que soy capaz de hablar en casi cualquier situación, incluso con colegas de Erasmus, pero cuando sé que estoy a ser evaluada me olvido que lo consigo hacer, los nervios me atrapan y me quedo como un bloque de hielo. ¡Sin duda que es algo que estoy mejorando pero sé que consigo hacer mejor, la practica me va a llevar cerca de la “perfección”!”.</p> |
| | | R13 – 18/I/13 | <p>Resumen: trabaja con su compañera estrategias afectivas para reducir la ansiedad ante la presentación oral. Consigue concentrarse y no pensar en los errores de la última vez.</p> <p>“(...) Mi colega Cristina y yo el día anterior estábamos muy nerviosas e intentamos calmarnos diciendo puntos positivos de nuestros trabajos, que nos deberíamos animarnos o sea siempre pensamientos muy positivos para apartar todo el negativismo”.</p> <p>(...) “Estaba un poco nerviosa porque</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------|---|
| | | | <p>siempre estaba pensando en los errores de mi última presentación oral y que no debería hacerlos u vez más pero bueno tenía que concentrarme y lo hice”.</p> |
| | | T13 – 29/XI/12 | <p>Resumen: mejora en estado de ánimo y confianza, pero afirma que todavía necesita practicar más en voz alta antes de la presentación oral.</p> <p>“(…) No me he sentido tan nerviosa como la última vez pero a pesar de todo tengo que trabajar en aumentar mi confianza. Creo que los ensayos en voz alta son fundamentales para conseguir mantener la calma y tener confianza durante la presentación”.</p> |
| | | CR13 - 3/XII/12 | <p>Resumen: (segunda presentación) escoge un tema con el que está familiarizada para sentirse más segura y controlar mejor el estado de nerviosismo que le afecta”.</p> <p>“(…) Como estoy bastante familiarizada con esta película creo que es más fácil hablar en una presentación. Como me quedo muy nerviosa en las presentaciones creo que así es un poco más fácil”.</p> |
| | | H13 - 16/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación oral). Está satisfecho con los resultados. El estado de nervios mejoró.</p> <p>“Mi autoevaluación</p> <p>(…) Seguí los consejos que mi profesora que me ha dicho para entrenar con mi familia y con mis amigos, y la verdad es que me ha salido bien. Por lo menos en los nervios estuve casi perfecto”.</p> |
| | | T13 – 14/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación) La alumna reflexiona sobre la tercera presentación oral del semestre. En relación al estado de nervios, comienza tranquila y motivada por el tema de su presentación, pero a medida</p> |

| | | | |
|--|---|----------------|---|
| | | | <p>que avanza pierde algo el control. En ese momento empieza a hablar rápido y no se autocorrigió.</p> <p>“Hoy he hecho la tercera presentación oral (...) el taller de manicura. Más una vez no estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que he alcanzado el mismo nivel que alcancé en la última presentación.</p> <p>Como es un tema que me gusta mucho y que conozco bien no estaba muy nerviosa, no obstante tengo que continuar a trabajar en aumentar mi confianza y en mantener la calma, especialmente a lo largo de la presentación. En efecto, en el inicio de la presentación mis nervios estaban controlados, el problema es que con el correr de la presentación me quedo cada vez más nerviosa, esto se ha pasado hoy; he empezado mi presentación calma y confiada pero he empezado a hablar muy rápido y he terminado la presentación más nerviosa.</p> |
| | e) Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación | B13 – 28/XI/12 | <p>Resumen: (segunda presentación) motivación por presentar un libro interesante para la alumna. Refiere estrategias de traducción y recursos como el uso de diccionarios.</p> <p>“Con relación a esta presentación, empecé por escoger un libro, aunque me guste mucho el cine en estas vacaciones he leído un libro fenomenal y, por supuesto, tengo que compartirlo con mis colegas. Como el libro es portugués me resultó un poco difícil “traducir” algunas palabras como por ejemplo “ciúmes” y también algún vocabulario más técnico, por ejemplo</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------------|--|
| | | | <p>“violencia doméstica”. Creo que esta presentación es un poco más compleja que la anterior pues hay una preocupación extra con el vocabulario y de los temas que habla en el libro. Utilicé varias veces el diccionario y el diccionario online “Word reference” que fueran muy útiles para la exposición de los contenidos.</p> |
| | | <p>B13 – 15/I/13</p> | <p>Resumen: (tercera presentación oral) Estrategias de preparación: ensayo previo cronometrado (estrategias cognitivas de práctica repetida). Motivación: tema de interés personal. Preparación previa del vocabulario más técnico (estrategias compensatorias). La alumna manifiesta buenas expectativas en relación a la tarea y en mejorar la pronunciación y la gramática (identifica sus objetivos y puntos flojos). “Hoy te vengo hablar sobre la preparación que hice a fin de que me salga bien la presentación oral que voy a hacer mañana. El taller que he escogido es acerca de maquillaje. (...) Al inicio pensé en hacer el maquillaje en la clase pero en casa seguí entrenando y me excedía en el tiempo, por lo tanto decidí hacerlo en casa y fotografiar mi trabajo. Mientras maquillaba mi hermana mi madre sacaba las fotos. Me encanta el maquillaje y por eso creo que me va a resultar más fácil e interesante hablar en clase sobre un tópico personal. Después de las fotos tuve que hacer el power point que quizás fue la tarea más difícil y larga. (...) por fin aprender el vocabulario más técnico, por ejemplo, los nombres de las herramientas para hacer el maquillaje. Aunque sea un trabajo más complejo creo</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | que el resultado será positivo, tengo ganas de enseñar a mis colegas lo que hice y también tengo buenas expectativas en relación a la parte más formal como la pronunciación y la gramática que son mis mayores problemas”. |
| | | CR13 – 3/XII/12 | <p>Resumen: (segunda presentación) estrategias seguidas para la preparación de la segunda presentación oral. Selección de un tema interesante y motivador para la alumna. Estrategias de preparación (segunda presentación oral): un ppt como documento orientador, repetición (cognitiva), audición de la primera presentación disponible en podcast, identificó errores cometidos (metacognición y reflexión sobre resultados de la primera presentación).</p> <p>“Hoy voy hacer mi segunda presentación estoy un poco nerviosa pero me he preparado para esta presentación. Escogí una película para esta presentación que he gustado muchísimo. La película es “La Caperucita Roja” es una nueva versión de la Caperucita Roja que nosotros conocemos y nuestros padres no han contado (...)”.</p> <p>“He preparado un presentación en el “Power Point” para que sea más simple hablar y que temas tengo que hablar durante la presentación. Tengo trenado mucho para en esta presentación tenga una mejor avaluación pero los nervios me matan.</p> <p>Escuche muchas veces la primera presentación y oí los errores que he hecho y estoy tentado corregir”.</p> |
| | | CA13 – 23/XI/12 | <p>Resumen: (segunda presentación oral)</p> <p>Estrategias de preparación: cognitivas y metacognitivas: hablar delante del espejo</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | | | <p>para monitorizar su expresión oral, cronometrar el tiempo. Expectativas: motivación extrínseca: obtener una buena nota, para ello necesita mejorar el vocabulario, pronunciación.</p> <p>“Tengo que practicar mi presentación delante de un espejo, también, para me ayudar a controlar mis expresiones faciales y mis comportamientos. Tengo, también, que controlar el tiempo porque solo tengo cinco minutos. Quiero sacar una buena nota, mejorar mi pronuncia y mejorar mi vocabulario. Espero que mi presentación sea un suceso”.</p> |
| | | CA13 – 15/I/13 a) | <p>Resumen: (tercera presentación oral)</p> <p>Preparación, identifica dificultades en la pronunciación. Mejora estado de ánimos y de ansiedad. No indica el procedimiento de preparación.</p> <p>“Estoy a estudiar mi presentación oral para mañana. Creo que estoy más des contraída pero como siempre con algunas dificultades en la pronuncia. Espero que esta presentación sea muy buena y que no sea tan mala como la última, en cual me olvidé de todo”.</p> |
| | | CD13 – 4/XII/12 | <p>Resumen: (segunda presentación oral)</p> <p>motivación intrínseca: presentar uno de sus grupos favoritos a la clase. Procedimiento: selecciona y estructura la información necesaria para la presentación y elabora un ppt. Utiliza recursos dados en clase para mejorar la pronunciación en español. Realiza ejercicios de comprensión auditiva en español. Utiliza de forma activa estrategias cognitivas (práctica reiterada), memorización y metacognición (grabación para monitorizar su producción):</p> |

| | | | |
|--|--|--------|---|
| | | | <p>“(…) Sin embargo, me acordé de las canciones de una banda española que no he escuchado desde hace tiempo –Presuntos Implicados– y decidí usar un disco de esta banda en mi presentación oral.</p> <p>(…) Recogí la información sobre la banda en su página de Internet (...) y volví a escuchar el disco (...). Definí los temas a incluir en mi presentación, elegí la información pertinente (biografía, la grabación del disco, éxito comercial del disco, etc.), añadí mis comentarios y mi opinión, hice un esquema de la presentación y elaboré el <i>PowerPoint</i>.</p> <p>(…) Para mejorar mi pronunciación española, he utilizado principalmente la página dedicada a la fonética de la Universidad de Iowa. (...) También escuché con atención cómo los cantantes del grupo <i>Presuntos Implicados</i> pronuncian las letras de sus canciones. Además, sigo viendo y escuchando los informativos españoles. Cada día, trato de corregir mi forma de pronunciar los sonidos del español (...).</p> <p>(...) practiqué las expresiones más difíciles a utilizar en la presentación. La mejoría de algunos sonidos no ha sido inmediata, hay palabras más exigentes que otras, pero siento que las cosas ya cambiaron.</p> <p>(...) Practiqué el contenido de la presentación en voz alta muchísimas veces. Hice varias grabaciones de mi presentación para mejorar el acento, tras el estudio de los sonidos de la lengua española, memoricé los puntos clave del texto y su asociación al <i>PowerPoint</i> que preparé”.</p> |
| | | CD13 – | Resumen: (tercera presentación oral) Tema: |

| | | | |
|--|--|--------|--|
| | | 9/I/13 | <p>ciudad de Madrid. Describe el procedimiento llevado a cabo para la preparación y los recursos utilizados: estrategias cognitivas (práctica repetida), metacognitivas (análisis tras la grabación, esquematización de ideas a través del ppt) y memorización (asociada al ppt).</p> <p>“Como tema de esta segunda presentación he elegido un recorrido virtual por la ciudad de Madrid, (...).</p> <p>(...) Preparación de la presentación:</p> <p>Después de decidir cuál es el tema a presentar, pasé por la etapa de recopilación de información, (...) de las fuentes que parecían más fiables.</p> <p>Entonces hice un esquema de la presentación y elaboré el PowerPoint. (...)</p> <p>Recursos utilizados:</p> <p>La página dedicada a la fonética de la Universidad de Iowa: Los sonidos del español, (...), el diccionario de español-portugués (en papel) principalmente por la transcripción fonética.</p> <p>Actualmente presto más atención a cómo los españoles, especialmente los de Madrid, pronuncian palabras que me dejan dudas, (...).</p> <p>Además, sigo viendo y escuchando los informativos españoles y otros programas, cuando tengo tiempo.</p> <p>Los preparativos para la presentación:</p> <p>Practicar las expresiones más difíciles a utilizar en la presentación y pronunciar el contenido de la presentación en voz alta muchas veces. Hacer varias grabaciones de mi presentación para mejorar el acento y la fluidez, consolidando el contenido.</p> <p>Memorizar los puntos clave del texto y su</p> |
|--|--|--------|--|

| | | | |
|--|--|-------------------|---|
| | | | asociación al <i>PowerPoint</i> que he preparado”. |
| | | H13 – 18/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) Escoge un tema que le resulta motivador y práctico para la segunda presentación. Busca y organiza información sobre el libro y la película. Elabora un ppt. En los ensayos monitoriza el tiempo, la corrección lingüística. Prepara el léxico adecuado al tema y conectores discursivos. Ve modelos de presentaciones orales y se graba para corregir los errores detectados. Realiza la preparación con antelación Estrategias cognitivas, metacognitivas, compensatorias.</p> <p>No trabaja las afectivas.</p> <p>Tema de la presentación: “El hobbit – un viaje inesperado”.</p> <p>“(…) Una estrategia que me va a ser útil son los ensayos de la presentación, con el conteo del tiempo, la atención a mis errores gramaticales con el improviso, y la selección de la información más relevante.</p> <p>Estoy intentando a mejorar el léxico con una búsqueda de lenguaje del cine, y también el uso de más conectores discursivos. Pero me preocupa no complicarme con demasiados detalles, así que estoy pensando en mantener mi discurso lo más simple posible.</p> <p>Estoy también viendo algunos modelos de presentaciones en internet y estoy grabando a mi voz para notar mis errores para corregirme.</p> <p>Debo decir que empecé mi preparación con casi dos semanas de antelación, haciéndola con calma. Espero que mi exposición me vaya bien”.</p> |
| | | H13 – | Resumen: (3ª presentación oral) Primero |

| | | | |
|--|--|---------|---|
| | | 11/I/13 | <p>escoge un tema motivador. Realiza un inventario del vocabulario que va a necesitar en la presentación relacionado con el tema. Organiza la información a través del ppt y va ensayando lo que va a decir en cada filmina. Identifica mayores dificultades: la oralidad y la fluidez, además cambia de actitud: decide no ser tan exigente consigo mismo y relajarse más. Además, practica ante familiares o amigos antes de la presentación (lo cual tiene repercusiones positivas también en otras UCs).</p> <p>“A lo largo de las vacaciones de Navidad aproveché para preparar mi presentación oral. (...) El tema tenía que ser algo con el cual me identificase, y por eso escogí mostrar algunos de los cuidados que debemos tener con los gatos de interior. En seguida tuve que hacer una búsqueda de vocabulario específico de algunas herramientas y productos relacionados con el tratamiento de los gatos, (...).</p> <p>Empecé construyendo las filminas con la información principal, y al mismo tiempo entrenaba lo que quería decir.</p> <p>Hubo un cambio en el modo como me preparé, decidí ser menos perfeccionista y llevarme más relajado. (...)</p> <p>Siento que mi mayor problema aun es la oralidad y fluidez, porque ideas interesantes y empeño yo sé que lo tengo.</p> <p>Una técnica que la profesora Ana Cea me ha aconsejado fue entrenar frente a amigos o a familia y es lo estoy haciendo. Me salió muy bien para la presentación de Literatura y cultura española 2”.</p> |
| | | R13 – | Resumen: (2ª presentación oral). Busca una |

| | | | |
|--|--|------------------|--|
| | | 26/XI/12 | <p>película que le interese personalmente, para lo cual busca recursos en internet. Organiza la información a través de un ppt.</p> <p>Memoriza lo que va a decir en cada filmina (como se sugirió en clase) y compara con la presentación anterior para evitar cometer los mismos errores. Pretende mejorar la nota y superar el miedo a hablar en público.</p> <p>“Querido diario,</p> <p>Te escribo hoy, lunes veintiséis de noviembre para te contar como fue mi trabajo para mi presentación de la película.</p> <p>Empecé por buscar una película que me gustase, (...). Recorrí a una web page llamada IMBD para que la búsqueda fuese más sencilla. Pronto surgió una película llamada “Cierra los ojos” (...).</p> <p>El sábado hizo el PT (power point) de la película. Voy a hablar de los atores y quien son sus personajes, de la historia, y les diré que es una película simple de ver y además entender, ya que está en español. (...).</p> <p>Intenté estudiar lo que voy a decir para no hacer los mismos errores de la otra presentación como por ejemplo, adecuar mi discurso, no hacer tantos errores de pronunciación... Me gustaría sacar una nota mejor y continuar sobrepasando mi miedo de hablar en público”.</p> |
| | | R13 – 16/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación oral). Primero busca las imágenes y luego organiza la información en el ppt. Dice haber sentido falta de tiempo para ensayar lo necesario. (...) “Empecé por buscar una imagen de la tarta que voy a presentar (...). Después hice el power point durante el fin de semana (...).</p> <p>El peor fue esta semana porque no tuve</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| | | | <p>mucho tiempo para practicar como quería (...). ¡Espero que mi taller sea útil para mis compañeros de clase y que les guste!</p> <p>¡Deséame suerte!”.</p> |
| | | T13 – 21/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral). La selección del tema le resultó fácil pues se trataba de hablar de un tema que le gusta.</p> <p>Realiza una búsqueda sobre la autora, elabora un <u>texto de apoyo</u> y luego organiza la información en un ppt. Indica que le falta completar la preparación con ensayos antes de la presentación, repitiendo la información dos veces los días antes de la clase.</p> <p>“En la próxima semana (...) tengo la primera presentación oral de este semestre, (...) para evaluación. Tenemos que hablar de un libro, una película o una pintura que nos gusta, así decidir el tema fue lo más fácil. He escogido hablar de una serie de libros llamada Crónicas Vampíricas de mi autora favorita.</p> <p>Empecé por hacer una pequeña pesquisa sobre la autora y las Crónicas Vampíricas, después hice una especie de resumen de la pesquisa y escribí mis notas sobre lo más importante, lo que quería transmitir al público. Teniendo mi texto de apoyo pronto, hice un powerpoint con los puntos más importantes e algunas imágenes para complementar mi presentación.</p> <p>Ahora sólo me falta hacer algunos ensayos, los haré en el fin de semana y más una o dos veces el día antes de mi presentación”.</p> |
| | | T13 – 11/I/13 a) | <p>Resumen: (3ª presentación oral). Primero planifica los puntos importantes y estructura la presentación. Busca el léxico específico relacionado con el tema.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Organiza la información en un ppt. Ensaya lo que tiene que decir en cada filmina.</p> <p>Tiene en cuenta los comentarios de la docente sobre la anterior presentación. Le falta cronometrar el tiempo, ensayar delante de la familia y grabarse. A nivel emocional se siente confiada porque es un tema que le gusta y que conoce”.</p> <p>“En la próxima semana (...) tengo la tercera presentación oral de este semestre. Esta presentación oral consiste en hacer un taller, es decir dar una pequeña “clase” sobre algo que hagamos bien. Yo he escogido hacer un taller de manicura pues es algo que me encanta.</p> <p>(...) He empezado por planificar los puntos importantes y por estructurar las partes de mi presentación así como la primera vez, (...) sólo hizo una pesquisa sobre algunos términos/conceptos en español como por ejemplo los nombres de cada dedo. También he preparado un PowerPoint con algunas imágenes para mostrar los materiales necesarios y los pasos a seguir en cada manicura. Ya he hecho algunos ensayos, he ensayado lo que tengo que decir en cada filmina de modo a organizar mis ideas.</p> <p>Ahora sólo me falta hacer una última revisión a todo el trabajo teniendo en consideración las correcciones que la profesora me ha hecho a la primera presentación y ensayar más algunas veces para cronometrar y grabar la presentación para así analizar una última vez mi pronuncia y la presentación en general, esto lo voy a hacer mañana. Además quiero hacer un ensayo delante de mi familia para</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| | | | <p>ensayar los gestos y mi postura.</p> <p>Como es un tema que me gusta mucho y que conozco pienso que no me voy a sentir tan nerviosa lo que me ayudará a hacer una buena presentación oral”.</p> |
| | f) Valoraciones después de la presentación oral | B13 – 30/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) los nervios han impedido que la presentación saliese como pretendía.</p> <p>“(…) Hoy te quiero hablar, tal como había dicho, del momento de mi presentación en la cuál presenté un libro que me encanta. Primeramente yo, que como iba a hablar de un tópico de interés personal y quizás para mis colegas, pensaba que iría ser más fácil expresarme y alejar los nervios pero todo me ha salido al contrario”.</p> |
| | | CA13 – 7/XII/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) la falta del control emocional le impidió realizar la presentación como había pensado. Habló demasiado deprisa, no controló el tiempo, sin embargo dice haber controlado la fluidez y pronunciación. Realiza autoevaluación cuantitativa. Necesita desarrollar estrategias afectivas, metacognitivas.</p> <p>(…) Esta presentación oral creo fue muy mal pues estaba muy nerviosa. En mi opinión, creo que hablé muy deprisa e los espectadores tuvieron la impresión que el video que presenté ocupó mucho tiempo de la presentación. También quería ser una de las primeras pero fue una de las últimas y los nervios fueron acumulando.</p> <p>Por otro lado, creo que mejoré en la pronuncia y fluidez pero necesito practicar más. En la próxima vez tengo que tener atención al tiempo. No puedo ocupar tiempo a más ni a menos.</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------------|---|
| | | | Como evaluación, pienso que merezco un 12”. |
| | | CA13 – 17/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación oral) satisfacción después de realizar la presentación, resultó motivadora para el público. Sigue identificando aspectos a mejorar.</p> <p>“(…) Creo que mi presentación oral fue razonable y fue mucho mejor que el último. Escogí un tema interesante y creo que llamé la atención del público. También, creo que mi pronuncia necesita de algunas mejoras”.</p> |
| | | CD13 – 31/X/12 | <p>Resumen: (1ª presentación oral). Motivado por hablar de un tema que le gusta y le parece útil para su compañeros.</p> <p>“Como me interesan programas informativos para mantenerme a par de la actualidad española, he enseñado a la clase principalmente programación de este género”.</p> |
| | | CD13 – 5/XII/12 b) | <p>Resumen: (2ª presentación oral) Realiza un entrenamiento previo exhaustivo, pero no consigue mejorar completamente el estado de nervios. Nota mejoría en el control del tiempo, pronunciación, fluidez y control lingüístico. Enumera con precisión cuáles eran los objetivos de mejora para esta fase y reflexiona sobre sus positivos resultados.</p> <p>Cándido – 5/XII/12 b)</p> <p>“A pesar de tener un montón de razones para estar tranquilo durante mi presentación oral, una vez que la había preparado a lo largo de varios días, repitiéndola e corrigiendo todos los aspectos que consideraba mejorables tras oír mis grabaciones, la verdad es que acabé dejando afectarme por una considerable presión nerviosa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Sin embargo, considero que he mejorado en comparación con la presentación oral anterior. Incluso, hice un esfuerzo para mantener el tiempo de la presentación alrededor de los cinco minutos, (...).</p> <p>Como había escrito en mi “Diario de Aprendizaje” sobre la preparación de mi presentación, mis principales objetivos para esta presentación oral eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación; - Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; - No exceder el tiempo asignado para la presentación (5 minutos); - Mejorar la fluidez de la presentación; - Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes. <p>Naturalmente, no puedo decir que estoy totalmente satisfecho con mi presentación oral. Nunca estoy satisfecho al 100% con lo que hago, pero estoy convicto que esta presentación oral me ha salido mucho mejor que la anterior (...). En mi opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creo que he mejorado la pronunciación de sonidos sibilantes y varios otros sonidos del español; - Intenté distanciar la pronunciación de la lengua materna, pero sin exagerar sólo para que no se notara absolutamente nada; - La duración de la presentación se mantuvo dentro de lo establecido; - El vocabulario y el contenido me parecieron adecuados a los destinatarios; - La fluidez puede mejorar más, pero ya había dicho, en un diario anterior, que en portugués también suelo hacer pausas frecuentes cuando hablo en público; |
|--|--|--|

| | | | |
|--|--|----------------|---|
| | | | <p>- No he cometido errores significativos en términos gramaticales o de pronunciación.</p> <p>Por ejemplo, pienso que palabras más difíciles de pronunciar, como “extranjeros”, “decisión”, “alejarse”, etc., me han salido muy cerca de lo que era mi intención (...).”.</p> |
| | | CD13 – 17/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación oral) Satisfecho porque ha conseguido mejorar los objetivos previstos para esta presentación. Sigue estando nervioso, pero bajo control, mejora la pronunciación, fluidez, acento gracias al trabajo de estrategias cognitivas (práctica reiterada) y metacognitivas (análisis y control de situaciones como el tiempo, pronunciación, etc). Esa práctica le da más confianza y mejora su estado anímico.</p> <p>Reconoce la utilidad del entrenamiento estratégico para mejorar su expresión oral.</p> <p>“De acuerdo con los objetivos que había establecido para esta última presentación oral, en general creo que esta fue la mejor de mis tres presentaciones. (...), los aspectos que quería mejorar han mejorado, debido al intenso trabajo que he dedicado a esta tarea. Además, yo estaba un poco nervioso pero traté de controlar la situación.</p> <p>- (...) <i>Creo que las mejoras fueron evidentes en comparación con las presentaciones orales anteriores en relación con los tres aspectos: pronunciación, acento y fluidez.</i></p> <p>- <u>Mejorar la pronunciación en comparación con la anterior presentación:</u> <i>He intentado poner más atención y corregir la pronunciación de ciertos sonidos y la entonación. Creo que también he mejorado</i></p> |

| | | | |
|--|--|----------------|---|
| | | | <p><i>en cuanto a este aspecto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento:</u> <i>He intentado alejarme lo más posible de la lengua portuguesa y de concentrarme en la pronunciación en español (durante la preparación y la presentación oral).</i> - <u>Respetar el tiempo previsto para la presentación (7 minutos):</u> <i>Tarea completada con éxito, aunque he hablado con más rapidez de lo previsto.</i> - <u>Mejorar la fluidez de la presentación:</u> <i>Creo que la fluidez también ha mejorado desde la última presentación oral, como resultado de las estrategias que he utilizado durante la preparación de la presentación (con mis varias grabaciones, correcciones, reformulaciones, repeticiones, etc.)</i> - <u>Presentar un discurso coherente sin interrupciones importantes:</u> <i>Este aspecto también ha mejorado desde la última presentación oral en español.</i> <p>Por último, quiero decir que estas presentaciones orales fueron muy útiles para mí, ya que no suelo hablar en castellano”.</p> |
| | | H13 – 29/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) El alumno realiza una autoevaluación cualitativa y cuantitativa en función de la parrilla de observación que la docente había facilitado para la expresión oral.</p> <p>“(…) No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, (…).</p> <p>Pronunciación y acento - 2</p> <p>A pesar de sentir que me autocorrijo, no lo conseguí bien.</p> <p>El léxico – 2</p> |

| | | | |
|--|--|---------------|---|
| | | | <p>Sé que tenía mucho más léxico preparado que, con los nervios no he usado, me he olvidado.</p> <p>La gramática – 1</p> <p>No me acuerdo de todos los errores, pero he dado muchos más que en mi primera presentación.</p> <p>Adecuación al registro y a la situación– 3</p> <p>Podía ter salido mejor con las búsquedas y preparación que he hecho.</p> <p>Fluidez – ½</p> <p>Mi discurso ha salido quebrado. La conexión de mis ideas y frases no existió prácticamente. Mi evaluación deberá ser entre nueve y diez.</p> |
| | | H13 - 16/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación oral) El alumno realiza una autoevaluación cualitativa y cuantitativa después de la presentación. Está satisfecho con los resultados. Ensaya antes de la presentación y aplica las mismas técnicas en actividades similares de otras UCs. Para la autoevaluación utiliza la parrilla de observación que la docente había facilitado. Concluye que una buena preparación es la clave del éxito.</p> <p>“Mi autoevaluación (...)”</p> <p>Entrene tres veces antes de la clase empezar y ha sido lo suficiente. También en la semana pasada tuve una presentación de la asignatura de Literatura y Cultura Española 2, con el profesor Carlos, y utilicé la misma técnica y fue un suceso aunque con algunos errores de lengua.</p> <p>Pronunciación y acento - 3</p> <p>Sé que me autocorrijo, y eso es señal que detecto mis errores gramaticales y de pronunciación aún sean bastantes por causa</p> |

| | | | |
|--|--|----------------|--|
| | | | <p>de la influencia del portugués. Algún seseo y problema con las “r” portuguesa y española.</p> <p>El léxico – 4</p> <p>He intentado utilizar un léxico más sencillo, así me ha ayudado a mantenerme en control de mi presentación. Como he sentido ese control, he podido utilizar algunas palabras más complejas – lo que es bueno para mi nota del uso del léxico.</p> <p>La gramática – 3</p> <p>No me acuerdo de todos los errores, pero he sentido la necesidad de me autocorregir varias veces. Pero hubieran algunos errores que no he conseguido corregir, por ejemplo; “escobar” en vez de cepillar, “alreredor” en vez de alrededor, y otros.</p> <p>Adecuación al registro y a la situación– 3</p> <p>No ha sido una adecuación perfecta pero no estuve muy mal.</p> <p>Fluidez – 3</p> <p>Mi discurso ha salido quebrado, tal vez por la autocorrección y preocupación en hacerlo bien. Sin embargo, la conexión de ideas y frases me ha salido bastante mejor en relación a mi presentación anterior.</p> <p>Mi evaluación deberá subir en relación a la anterior. Siento que si mi presentación anterior fue la peor de mis presentaciones, esta me parece ser la mejor en la asignatura de español.</p> <p>En conclusión, si sabes bien de lo que vas a hablar, por cierto te saldrá bien”.</p> |
| | | R13 – 3/XII/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) Estado emocional nervioso porque era el primer trabajo que iba a ser evaluado y por el hecho de hablar en público. En relación al primer trabajo nota mejoría en la</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | | <p>organización de la información del ppt (siguiendo las instrucciones dadas en clase).</p> <p>Raquel – 3/XII/12</p> <p>“(…) Cuando llegué a la clase me puso a hablar con mis compañeros y en general todos estábamos nerviosos. Por un lado porque era la primera presentación que iba a contar para la evaluación continua y por otro porque todos nos quedamos nerviosos cuando tenemos de presentar algo.</p> <p>(…) Mi presentación salió mejor en lo que toca la estructura del power point y la explicación y al final la conclusión. En esta presentación no terminé de una manera abrupta como la otra vez, el viernes dé mi propia opinión personal y la única cosa que me olvidé fue de preguntar si alguien tenía cuestiones. La verdad es que con los nervios casi me olvidaba de mi propio nombre.... (Es una broma)”.</p> |
| | | R13 – 18/I/13 | <p>Resumen: utiliza un recurso para llamar la atención del público y la recepción positiva le ayuda a mejorar su estado de nervios. Estaba más relajada, el tema era motivador para ella, no valora con exactitud si ha mejorado en aspectos como la pronunciación o la corrección lingüística, aunque tiene buenas impresiones al respecto.</p> <p>“Empecé por intentar ‘romper el hielo’ con una adivina para mis colegas de qué tipo de postre iba hacer y fui capaz de arrancar unas risas lo que ayudó a que mis nervios se disminuyesen. Pienso que con esto fui capaz de hablar más confortablemente y seguí mi presentación.</p> <p>En mi opinión la presentación corrió muy bien tal vez debido a estar más relajada y</p> |

| | | | |
|--|--|----------------|--|
| | | | <p>porque era una presentación de algo que me gusta hacer. Sin embargo no se decir si estuve mejor en lo que toca la pronunciación y a la gramática pero me pareció que sí”.</p> |
| | | T13 – 29/XI/12 | <p>Resumen: (2ª presentación) Refiere mejoría en relación a la primera presentación, aunque no está completamente satisfecha.</p> <p>Nota que no ha conseguido mejorar completamente en algunos errores de pronunciación, pero ha avanzado.</p> <p>Monitoriza el tiempo perfectamente.</p> <p>“Ayer hice mi presentación oral sobre las <i>Crónicas Vampíricas</i>. No estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que me corrió un poquito mejor que la primera presentación del semestre.</p> <p>(...) Durante mi presentación intenté corregir los errores que tenía hecho en mi primera presentación oral pero sé que repetí algunos, por ejemplo cambié el sonido /b/ por el sonido portugués /v/, no tantas veces como de la primera vez pero lo hice; hice ceceo una vez más pero intenté corregir e hice algunos errores gramaticales. Además no creo que hablé los cinco minutos pedidos, cuando hice las grabaciones en casa hablé cerca de cuatro minutos e treinta pero en clase pienso que hablé más rápido”.</p> |
| | | T13– 14/I/13 | <p>Resumen: (3ª presentación) La alumna reflexiona sobre la tercera presentación oral del semestre. No está completamente satisfecha con los resultados, aunque cree que ha mantenido el nivel de la última presentación. Por lo menos refiere que ha mejorado uno de sus objetivos en relación a la pronunciación. Tânia – 14/I/13</p> <p>“Hoy he hecho la tercera presentación oral</p> |

| | | | |
|--|-------------------------|--------------------|---|
| | | | <p>(...) el taller de manicura. Más una vez no estoy completamente satisfecha con el resultado pero pienso que he alcanzado el mismo nivel que alcancé en la última presentación.</p> <p>(...)</p> <p>Creo que, lamentablemente, no he corregido los errores que hizo en la última presentación sólo he mejorado un poco cuanto a la cuestión de la sonorización del sonido /z/”.</p> |
| | g) Propuestas de mejora | B13 – 30/XI/12 | <p>Problema: (2ª presentación oral) Estado de ánimo, nervios. Desilusión.</p> <p>“(...) Al final me salió un poco rara la explicación de las otras novelas del autor porque no conseguí exponer mis ideas. Me quedé muy enfadada con mi prestación porque no salió como quería y, aunque tuviese sido acerca de un tópico personal, me sentó peor que en la presentación anterior. Tenía muchas expectativas antes de hacerla y, después, ya estaba desilusionada.</p> <p>Espero, de verdad, que la próxima vez resulte una mejor presentación porque necesito mucho de progresar en términos profesionales (...)”.</p> |
| | | CR13 – 3/XII/12 | <p>Resumen: (2ª presentación oral) Estrategias para mejorar en la segunda presentación: adquirir más vocabulario, seguridad.</p> <p>Propone establecer un contacto directo con la lengua a través de la lectura, música y películas para mejorar la pronunciación.</p> <p>“(...) Necesito de ganar más vocabulario para me sentir un poco más segura. Creo que leer un poco más de cosas en español me puede ayudar un poco. También escuchar música y ver películas en español</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | | <p>me puede ayudar en la fonética.</p> <p>Espero hacer mejor esta presentación”.</p> |
| | | CD13 – 19/XI/12 | <p>Resumen: más que propuestas de mejora, porque el alumno ya obtiene excelentes resultados a nivel cuantitativo, reflexiona de manera muy acertada sobre el objetivo de cada una de las tareas practicadas en clase y, aunque no tiene problemas en relación al dominio de las mismas, se mantiene alerta sobre posibles dificultades en relación a la ortografía, contenidos gramaticales, tarea de definir objetos (práctica de la estrategia de paráfrasis o circunloquio). El diario le sirve para hacer un ejercicio completo de metacognición sobre su proceso de aprendizaje.</p> <p>“En la clase del pasado lunes, hicimos un dictado basado en el texto “El diario de Vero”. Mi resultado fue bueno, sólo un par de cositas me dejó con dudas durante el dictado: (...).</p> <p>En cuanto al Estilo Indirecto, es algo que tengo que practicar más. (...).</p> <p>Con respecto a la puntuación en español, en principio no tengo ninguna dificultad en particular, pero tengo que mantenerme alerta para evitar errores. (...)</p> <p>Definir objetos, es decir, dar la información necesaria para caracterizar un objeto, tampoco parece muy difícil, aunque a veces puede generar alguna confusión entre los objetos con características comunes, si no se presta atención a los detalles”.</p> |
| | | H13 – 12/I/13 | <p>Resumen: debe reflexionar sobre su proceso de aprendizaje para encontrar estrategias de estudio que se adapten a su estilo cognitivo.</p> <p>Decide ser menos autoexigente y relajarse más para conseguir sus resultados.</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | | | <p>“ (...) Concluyo que tengo de encontrar y añadir nuevas estrategias de estudio y preparación para mis exámenes ¡me resta descubrir! Soy perfeccionista ya que quiero ser bueno en todo, a pesar de saber que eso nos es posible. Es algo que no me haz bien, y lo peor es que sé lo que tengo que hacer – me poner más relajado y encontrar el medio termo, cosa que todavía es muy difícil para mí”.</p> |
| | | R13 – 3/XII/12 | <p>Resumen: Identifica aspectos a mejorar: expresión oral, corrección lingüística, mejorar el estado de nerviosismo. Disponer de más tiempo para hacer la presentación oral, practicar más y controlar los nervios.</p> <p>“(...) En mi opinión mi presentación podría haber sido mejor, en la expresión oral y algunos errores de conjugación verbal, sin embargo, los nervios me hicieran olvidar lo que había practicado en casa y a veces no es posible que todo salga de la mejor manera”.</p> <p>(...) Puede ser que en mi última presentación oral, quien sabe no tenga tanto trabajo para otras asignaturas y fuera de la universidad, que me dejen practicar más y con más tiempo para que no me quede nerviosa por ya estar pensando que no me va a salir bien por no haber tendido mucho tiempo para practicar y estudiar todo lo que quiero decir.</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | | T13 – 29/XI/12 | <p>Resumen: identifica los objetivos y prevé que tendrá que esforzarse para alcanzarlos. Pretende alcanzar mejores resultados en esta UC, para ello va a mantener su motivación y a trabajar más.</p> <p>Tânia – 29/XI/12</p> <p>“(…) Creo que tengo por delante un largo proceso de aprendizaje pero me esforzaré por mejorar”.</p> <p>“(…) Es un poco frustrante no conseguir alcanzar mejores resultados en esta asignatura (siempre tuve facilidad en aprender nuevas lenguas y el español es la lengua vecina a mi lengua materna) pero voy a intentar mantenerme motivada y trabajar para mejorar mi prestación”.</p> |
| | | T13 – 7/XII/12 | <p>Resumen: identifica los errores más frecuentes en la expresión escrita y se propone practicar más y leer más en voz alta para mejorar la expresión oral y escrita.</p> <p>“(…) De la próxima vez que redactar una composición voy a intentar recordarme de estos errores e intentar corregirlos. Pienso que me será útil redactar composiciones en casa para así practicar mi escrita y progresivamente corregir mis errores. Además voy a leer en voz alta más textos en español para así mejorar mi escrita y también mi expresión oral”.</p> |
| | | T13 – 14/XII/12 | <p>Resumen: identifica sus necesidades de aprendizaje después de analizar los resultados del último examen escrito y enumera los aspectos que debe fortalecer: gramática, léxico y expresión escrita.</p> <p>“(…) En el siete de enero voy a hacer el segundo examen y espero tener un resultado mejor. Para eso voy a hacer más ejercicios para practicar la conjugación de</p> |

| | | | |
|--|-----------------------------|---------------------|---|
| | | | verbos, estudiar el vocabulario de las unidades estudiadas e intentar escribir más textos en español para así practicar mi expresión escrita”. |
| | | T13 – 11/I/13 b) | <p>Resumen: nota algo de mejoría desde el inicio del semestre. Se propone avanzar por el camino que se ha trazado para alcanzar su objetivo, con trabajo, con la ayuda de las clases y el recurso de preguntar s a la docente.</p> <p>“(…) Creo que he mejorado un poco desde el inicio del semestre hasta este momento pero aún tengo un largo camino delante de mí. En el próximo semestre voy a continuar con mi trabajo personal e intentar mejorar más un poco, pero estoy confiada que estoy en el camino cierto y que con un poco más de trabajo y aprovechando las clases para esclarecer dudas con la profesora voy alcanzar mi objetivo”.</p> |
| | | T13 – 14/I/13 | <p>Resumen: en la última entrada del diario la alumna aprecia los avances conseguidos en esta UC, sin embargo todavía no está completamente satisfecha y ve un camino de aprendizaje necesario por delante.</p> <p>“(…) Pues no ha nada más a decir sólo que a pesar de todos los avances que he hecho en mi aprendizaje tengo por delante un largo proceso de aprendizaje y que voy a continuar a trabajar y así intentar mejorar mi prestación en esta asignatura”.</p> |
| | h) Reflexión sobre el error | T13 – 7/XII/12 | Resumen: la alumna <u>analiza e identifica</u> sus errores más frecuentes en la expresión escrita a partir de un ejercicio de clase en el que se comentaron las deficiencias más frecuentes encontradas en las composiciones y que la alumna valora como positivo. |

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| | | | <p>“La última clase fue dedicada (...) a analizar los errores más comunes que los alumnos hacen cuando redactan una composición y cómo podríamos corregirlos. La profesora nos dio una lista con los errores más comunes divididos en dos partes: errores relacionados con la macro y micro estructuras, lo que en mi opinión nos ha servido de ayuda en nuestro proceso de aprendizaje. Tiendo esta lista he analizado mi escrita con más atención y he anotado mis errores.</p> <p>En mi caso pienso que los errores que hago más a menudo son errores de puntuación, el registro usado y de sintaxis, estos relacionados con la macroestructura. En relación a la microestructura tengo que corregir los errores de acentuación y de ortografía que hago y también repasar los conceptos gramaticales básicos. Pienso que los aspectos gramaticales que tengo que mejorar son la diferenciación entre <i>el</i> y <i>lo</i>, el uso de los demostrativos, las conjugaciones verbales (principalmente los verbos irregulares), el uso del artículo y los usos de los tiempos de pasado”.</p> |
| | | CD13 – 10/XII/12 | <p>Resumen: reflexión sobre cómo superar los errores gramaticales detectados en clase (usos del pasado y pronombres objeto).</p> <p>“(...) Para mí, la única manera de minimizar estos pequeños errores es hacer los ejercicios de la gramática, leer y seguir escuchando y viendo programas en español”.</p> |
| | | T13 – 14/XII/12 | <p>Resumen: identifica aspectos concretos a corregir a partir del examen escrito, relacionados sobre todo con la gramática y que además ella misma había identificado a</p> |

| | | | |
|----------------------------------|--|--------------------|--|
| | | | <p>través del diario de aprendizaje. Eso quiere decir que la alumna posee un alto nivel de metacognición.</p> <p>“(…) De hecho, he apuntado los mismos errores gramaticales que ya he hablado en la última entrada del diario de aprendizaje. Tengo algunas dudas en relación a lo uso de “el” y “lo” y también a lo uso de las proposiciones. Además tengo dificultades en saber cuándo usar el pretérito indefinido y el pretérito perfecto (no obstante, la clase de lunes clarificó la mayoría de mis dudas) y también en conjugar los verbos reflexivos. Todos estos errores son visibles en mi examen y necesitan de ser corregidos”.</p> |
| | | CD13 – 5/XII/12 a) | <p>Resumen: actividad incluida en el entrenamiento estratégico: reflexión sobre los errores más frecuentes en la expresión escrita. El alumno identifica los aspectos a los que debe prestar atención.</p> <p>“En respeto a la <u>redacción de composiciones</u>, todos los asuntos enumerados son muy importantes para mejorar mi escritura, que intento mejorar todos los días, (...). Siempre intento no cometer errores de gramática, puntuación, ortografía, léxico, prestando atención a la estructura de los textos que escribo y a su claridad y rigor. Sin embargo, como ocurre con la expresión oral, la expresión escrita también mejora con la práctica regular, (...)”.</p> |
| 3. Instrumentos de investigación | a) Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios | | |

| | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------|--|
| | b) Utilidad del diario de aprendizaje | H13 – 17/I/13 | <p>Resumen: el diario le ha ayudado a reflexionar sobre su aprendizaje, mejorar la destreza de expresión escrita y ser más consciente de las dificultades en el aprendizaje de la lengua. Compara este instrumento con otro similar en otra UCs.</p> <p>Hugo – 17/I/13</p> <p>“(…) No quiero con esto decir que no me ha gustado escribirte. En contrario, me ha hecho reflejar en mi aprendizaje, me ha hecho desarrollar mi capacidad de escrita, y obtener la consciencia de mis dificultades en la lengua sea hablada, escrita o con la gramática.</p> <p>(…) Por otro lado, la organización de mis textos para el diario de aprendizaje me ha hecho perfeccionar mi escrita. Estoy intentando mejorar la construcción de frases más cortas, pienso que he perfeccionado la coordinación del uso de los verbos, y ahora para el fin he detectado una falta en mis textos – el uso de más conectores y de forma más acertada.</p> <p>Bien, intenté hacerlo en la construcción de mi memoria de aprendizaje para literatura y cultura española de este semestre y pienso que no está mal”.</p> |
| | | B13 – 22/I/13 b) | <p>Resumen: Reflexión sobre su evolución en la expresión escrita a través del diario de aprendizaje: sirvió para evolucionar y para corregir errores.</p> <p>Bárbara – 22/I/13 b)</p> <p>“Querido Diario,</p> <p>(…) Acepté esta oportunidad porque me pareció interesante y porque me iba a ayudar a desenvolver mi escrita. Todavía cuando voy a leer las primeras entradas consigo reconocer errores y noto que he</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| | | | <p>evolucionado. Creo que esta actividad me ha salido bien y hoy pienso que lo hice bien al aceptarla. Hice algunas reflexiones y eso me ayudó a corregir mejor mis errores”.</p> |
| | <p>c) Feedback dado por la docente</p> | <p>R13– 16/I/13</p> | <p>La alumna valora las indicaciones sobre el uso del tiempo verbal que requería la tarea a realizar.</p> <p>“El día dos de Enero envié para la profesora un correo electrónico con mi escoja del taller y me contestó con un aviso previo para mi provecho que fue lo de tener cuidado con el Imperativo. Es importante este tipo de feedback porque así supe que tendría que ajustar mi presentación para que no quedase mal hecha”.</p> |



| SELECCIÓN DE COMENTARIOS AL DIARIO DE APRENDIZAJE (2012-13) LÍNGUA II.3-ESPANHOL B1 1º SEMESTRE | |
|--|---|
| NOMBRE FECHA* | COMENTARIOS¹ |
| 1. B13 – 7/I/13 | <p>Tus reflexiones sobre los objetivos de las clases me parecen muy pertinentes, destacas los aspectos positivos que puede traer este entrenamiento estratégico, lo cual es un indicio de tu competencia autónoma como alumna.</p> <p>Saludos,</p> <p>anacea</p> |
| 2. B13 – 18/XII/12 a) | <p>Veo por tus reflexiones que eres muy exigente contigo misma. Eso tiene aspectos positivos, pero también puede hacer que nos sintamos frustrados cuando no deberíamos estarlo. Lo ideal es fijarnos objetivos realistas para cada trabajo, pensar que los progresos son lentos, no de un día para otro y, sobre todo, marcar objetivos muy precisos y no ser demasiado ambiciosos. De todas formas, creo que cuando oigas tu presentación oral no tendrás la sensación de que te ha salido tan mal, por lo menos a mí no me ha dado esa impresión. Sigue trabajando el estado de ánimo antes de las presentaciones, intenta conocerte mejor, qué es lo que más te relaja, etc. Prueba diferentes mecanismos para ver con cuál te sale mejor. Nada más de momento. (...)</p> |
| 3. B13 – 18/XII/12 b) | <p>Veo que para tu preparación has identificado objetivos fonéticos, léxicos y temporales. Me parece muy bien, así después podrás ver si en estos aspectos ha habido evolución. Veo también que has buscado en recursos de internet las dudas de vocabulario que has ido encontrando, eso también es indicio de que ya tienes un buen nivel como estudiante autónoma, paso importante para tener éxito en el aprendizaje de lenguas. En relación a la pronunciación de la "c" ya os había dicho que el seseo no es un error, el problema es cuando se mezcla y unas veces</p> |

¹ La docente realizó un total de 34 comentarios a las 45 entradas recogidas en la segunda edición del Diario.

| | |
|----------------------------|--|
| | pronunciáis "c" y otras "s", incluso en la misma palabra. (...) |
| 4. CR13 – 18/XII/12 | <p>Me han parecido muy interesantes tus reflexiones sobre cómo has hecho la preparación de tu segunda presentación oral. Primero has escogido un tema motivador para ti (eso es muy positivo y te da seguridad frente al público), luego dices que has ensayado, que has escuchado la grabación anterior y has identificado los errores. Esos dos pasos también son muy importantes. Y por último dices que necesitas ampliar tu vocabulario leyendo. También está correcto. Sin embargo, creo que deberías hacer una autoevaluación más exhaustiva y precisa de los aspectos que debes mejorar. De esta forma la preparación estará más dirigida a subsanar cierto tipo de errores y podrás ir notando mejoras más concretas. Especifica mejor los objetivos de mejora para tu próxima presentación.</p> <p>Revisa también tu expresión escrita, también debes mejorar. (...)</p> |
| 5. CA13 – 26/I/13 | <p>Me alegro de que hayas notado mejoría en tu expresión escrita y que todavía detectes aspectos de mejora. Recuerda que tú eres la que mejor conoce tus necesidades. Planifica bien tu aprendizaje para el segundo semestre y ve controlando tu evolución. (...)</p> |
| 6. CA13 – 18/XII/12 | <p>Me gustaría que en estos diarios hicieses reflexiones más específicas sobre los aspectos que debes mejorar, no tan generales. Eso te ayudará a comprobar si vas mejorando en esos objetivos que te marcas o si todavía tienes que insistir más. Es decir, que pienses que este diario está pensado para ayudarte a ti en tu aprendizaje, no a mí. Reflexionar, identificar errores, buscar soluciones, establecer objetivos de aprendizaje, mejorar, a todo eso te puede ayudar un diario de aprendizaje. (...)</p> |
| 7. CA13 – 24/XI/12 | <p>Me ha parecido muy interesante poder leer sobre tus preocupaciones para hacer la próxima presentación oral. En ellas analizas cuáles son tus puntos débiles y qué procedimientos puedes utilizar para alcanzar tus objetivos (que quieres que sea un "éxito"). Dentro de los procedimientos yo añadiría realizar una práctica grabada y volver a escucharte. Puedes utilizar el programa gratuito AUDACITY para hacer las grabaciones. También repasaría algunos aspectos de gramática, como las personas verbales del verbo haber</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>(yo he/él-ella ha, etc), el orden de los pronombres en la frase: tengo que prepararme.... (no puedes introducir un pronombre en el medio de una perífrasis).</p> <p>Un último aspecto, prefiero que escribas el diario en el espacio de la plataforma y no en un anexo, para mí es más fácil.</p> <p>(...)</p> |
| <p>8. CD13 – 26/I/13</p> | <p>Has hecho una descripción exhaustiva sobre los pasos previos para tu última presentación. Cuando las cosas nos salen bien parecen tan espontáneas, pero viendo tu descripción de la preparación se entiende el esfuerzo que has tenido. Me será de gran ayuda para mi investigación esta información y espero que también te sirva a ti.</p> <p>(...)</p> |
| <p>9. CD13 – 18/XII/12</p> | <p>Tus reflexiones sobre la preparación y el producto final de tu presentación me han parecido valiosísimas, no solo para mi tesis, sino también porque las conclusiones a las que has llegado, tan precisas y con los objetivos tan bien marcados, te serán muy rentables en tu aprendizaje de español. ¡Enhorabuena!</p> <p>Sobre el nerviosismo te puedo decir que es algo que no se supera en un momento, podemos controlarlo para que no se note y no influya en nuestra presentación oral. Con las reflexiones anteriores imagino que la próxima vez también será bueno que no lo dejes para el final, que sigas ensayando, y que te relajes antes.</p> <p>De momento nada más.</p> <p>Saludos,</p> <p>anacea</p> |
| <p>10. CD13 – 24/XI/12</p> | <p>Me han parecido muy pertinentes tus reflexiones sobre los contenidos trabajados en la última clase e incluso me guían a mí también para plantear refuerzos en algunas actividades como la del estilo indirecto.</p> <p>No he encontrado ningún error, salvo la expresión "pero siempre trato de hacer[lo] lo mejor posible", en la cual he introducido un "lo" después del verbo, así se entiende mejor aunque antes no estaba incorrecto.</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | En relación con tu estado de ánimo y físico, espero que mejores. (...) |
| 11. H13 – 26/I/13 | Has trazado una panorámica de tu aprendizaje universitario en relación al español muy interesante, remarcando tus motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Me alegro de que hayas decidido continuar con esta lengua. En relación a tus progresos en la oralidad, creo que han sido evidentes y me alegro de que también sientas que te ayudan en otras asignaturas. En relación a la expresión escrita, creo que también es fluida y clara, aunque a veces aparecen algunos lapsus gramaticales (como el uso de segundo/según - hipercorrección debido al apócope de primer y tercer pero que no se da en segundo). Tendré en cuenta tus sugerencias para trabajar los marcadores discursivos en el segundo semestre. (...) |
| 12. H13 – 18/XII/12 | Me ha parecido muy interesante la revisión que has hecho de los contenidos tratados en clase. Pero lo que más me ha gustado es que tú mismo identificases un problema en la comprensión (en este caso, en la explicación gramatical de la "a" + CD de persona) y que luego, de forma autónoma, buscaras recursos en internet y consiguieses solucionar el problema. ¡Enhorabuena! Visitaré los enlaces que me envías y si es necesario en clase revisaremos este contenido gramatical para asegurarnos que todo el mundo lo ha entendido. (...) |
| 13. H13 – 7/I/13 | El procedimiento para preparar la presentación me parece el adecuado. Quizás para la última podrías hacer varias presentaciones delante de un grupo de gente, para simular una situación lo más parecida a la real y así podrás ir controlando mejor esos nervios. (...) |
| 14. R13 – 26/I/13 | Como bien describes en tu preparación, creo que has seguido un procedimiento correcto, pero si hubieses encontrado tiempo para ensayar sería un proceso perfecto. De todas formas, creo que salió bastante bien. (...) |
| 15. R13– 7/I/13 | El procedimiento que has seguido para hacer la presentación oral me ha parecido el correcto. No refieres si has ensayado o has grabado la presentación para hacer autocorrección antes de la |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>misma. Siempre insisto en que es muy buena técnica, pues puedes identificar tus puntos flojos y seguir mejorando. En relación a la expresión escrita, veo que en la acentuación tienes alguna interferencia con las reglas portuguesas (contracciones que no existen en español, etc). También la supresión de grupos consonánticos con el nuevo acuerdo ortográfico parece que te está afectando al español, cuidado con este aspecto. (...)</p> |
| <p>16. T13 – 18/XII/12</p> | <p>Me parece que estás siguiendo un procedimiento muy correcto para seguir mejorando en esta asignatura. Primero has hecho autoevaluación sobre los aspectos en los que tienes dificultades y luego te has marcado objetivos de estudio para superar esas dificultades. Además, mencionas los recursos que utilizarás para alcanzar esa mejoría. Son buenas perspectivas en tu aprendizaje. (...)</p> |
| <p>17. T13 – 24/XI/12</p> | <p>Me ha parecido muy acertado tu procedimiento para realizar la próxima presentación oral, muy organizado. Yo añadiría otro recurso que te puede dar buenos resultados: descarga el programa gratuito AUDACITY y graba tu presentación en él, así podrás ver cuánto tiempo te ha llevado y analizar tu expresión oral. No te olvides de repasar los errores que has tenido en la primera presentación oral y los comentarios generales sobre los aspectos que se pueden mejorar. Hacer ejercicios con trabalenguas también podría ser útil. Ánimo, ya verás como notas mejoría desde la última vez. (...)</p> |



Anexo 7

INFORMES DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES – 1ª FASE (2011-2012)

INFORME DE LA 1ª OBSERVACIÓN (27/04/2012)

La sesión se desarrolla en 2 horas. Los alumnos han sido informados previamente de la presencia de un observador. Se trabajan un total de tres actividades. La última no puede ser terminada por la conclusión de la sesión.

Actividad 1: Se trata de una actividad que contextualizada adecuadamente presenta una lista de estrategias. El objetivo es que el alumno reflexione acerca de cuáles usa a la hora de realizar una presentación oral. Se trata de una especie de actividad de autoevaluación para el alumno.

Los alumnos trabajan de manera individual. La profesora les da el tiempo suficiente para pensar y reflexionar, así como para preparar sus respuestas.

Algunos alumnos hablan y resaltan cuáles de las estrategias son las más importantes para ellos. Las más comentadas son:

- No hablar demasiado rápido
- Hablar sobre las fases de la presentación
- Presentar los objetivos
- Realizar un esquema previo
- Hablar con estilo claro, coherente.
- Dar ejemplos
- Resumir las ideas al final
- Utilizar un ritmo no demasiado rápido

La profesora pregunta si ya utilizan esas estrategias, y algunos alumnos responden de manera afirmativa.

Una alumna en particular habla de las diferentes fases que hay en todo el proceso que engloba la presentación oral. Habla de la preparación y la exposición como partes importantes a tener en cuenta.

La profesora matiza que estas estrategias pueden ser importantes tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.

Un alumno indica que uno de los motivos por los cuales habla rápido en sus presentaciones es que se pone nervioso.

La profesora le indica que existen estrategias para los nervios y le sugiere que vuelva a ver un video en el que pueden ver trucos para relajarse. Se trata de un video que los alumnos ya

conocen, y ya han trabajado.

La segunda actividad es la presentación del ppt por parte de la profesora. Se trata de una presentación oral sobre cómo hacer una presentación oral. La distinción de las diferentes fases, y qué estrategias se pueden seguir para cada una de ellas.

La profesora aplica algunas de las estrategias vistas anteriormente a la hora de exponer oralmente el contenido.

El ppt resulta de gran utilidad desde mi punto de vista, no solo para que los alumnos entren en contacto o revisen las estrategias, sino para que sepan cuáles son las directrices que se les pide para realizar su presentación oral. De esta manera saben cuáles son los parámetros a los que ajustarse en cuanto a forma y en cuanto a “normas” de presentación.

Como docente nunca he realizado esta práctica, y me doy cuenta de que es algo fundamental, ya que muchas veces examinamos a los alumnos por sus presentaciones y observamos que los resultados no son muchas veces los deseados.

En muchas ocasiones nos limitamos- en sesiones previas a las presentaciones- a discutir el tema, el contenido, la duración, el soporte, etc., pero no les guiamos en cuanto a las fases de la misma, o a la manera en la que deben exponerla. Si nosotros lo hacemos primero, no solo conocerán estos aspectos, sino que se sentirán más motivados y acompañados en su proceso.

Por lo tanto, se trata esta de una actividad que no solo ayuda a los alumnos a la hora de ofrecerles diferentes estrategias que podrán utilizar, sino que en sí misma, como actividad también es estratégica, ya que se trata de un entrenamiento por parte del docente, que pocas veces se realiza en las clases de LE/L2. (Esta reflexión se basa en la propia experiencia y la conversación con colegas de profesión, así como la ausencia de actividades en manuales o bancos de actividades de webs de este tipo.)

La tercera actividad se lleva a cabo en base a una unidad didáctica cuya tarea final busca que los alumnos realicen una actividad de expresión oral. En particular grabar un mensaje de teléfono. Para ello utilizarán un soporte de audio. Esta actividad les permitirá escuchar su propia voz, y la de los compañeros. De nuevo se trata de una actividad en la que podrán desarrollar estrategias. En este caso la de autoevaluarse y autocorregirse.

La unidad didáctica comienza con una lectura. La profesora propone la lectura del texto. En este sentido, quizás se podría haber comenzado a trabajar con una estrategia de pre- lectura a través de actividades de lluvias de ideas, de imágenes, etc. De esta manera activamos en los alumnos sus conocimientos previos sobre el tema, así como el vocabulario nuevo o el repaso del ya conocido.

La lectura se realiza en voz alta. Se trata de un texto corto y sin muchas complicaciones teniendo en cuenta el nivel del grupo. La lectura en voz alta puede servir para trabajar aspectos relacionados con la pronunciación. Sin embargo, normalmente resulta más provechosa la lectura en silencio.

La comprensión, de todas maneras es completa, y los alumnos responden a un ejercicio

de verdadero y falso sin problema.

La profesora llama la atención sobre algún vocabulario del texto que es aclarado con los alumnos. También se les pide a los alumnos que reflexionen y den su opinión sobre cuestiones del texto.

El texto supone una pre- actividad para la siguiente fase, que es la del visionado de un cortometraje. Introduce el tema, para lo que van a ver.

Los alumnos ya han trabajado en sesiones anteriores con estrategias de comprensión audiovisual. Con lo cual ya están familiarizados y ya han trabajado estas fases. La profesora hace referencia a las mismas y les pide que las recuerden para ver el cortometraje.

Los alumnos ven el corto una primera vez y realizan la actividad estratégica de resumir el contenido.

La profesora les dice que si lo necesitan vean una segunda vez el video.

Se realiza el ejercicio 4, para trabajar el significado de algunas expresiones. Los alumnos y la profesora utilizan algunas estrategias para contestar:

- Los alumnos acuden a su lengua materna: traducción
- La profesora pone ejemplos con las expresiones. También utiliza el portugués. La profesora les pide a los alumnos que explique el contexto en el que se pueden utilizar esas expresiones.

Los alumnos para realizar la tarea final, tendrán que trabajar con el guión del cortometraje y modificar el texto para grabar el mensaje de voz.

Los alumnos comienzan a trabajar en parejas y la profesora pasea por las mesas ayudando a los alumnos.

La clase se termina.

Sería interesante observar qué pautas le da a los alumnos para trabajar con las diferencias de la expresión escrita y oral. Cómo se modifica el discurso y qué particularidades se observan en la expresión oral, y en particular la emisión de un mensaje telefónico (giros, pausas, recursos lingüísticos, etc.)

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES:

Se observa un trabajo tanto explícito como implícito del entrenamiento estratégico. La profesora busca un objetivo concreto en algunas fases de la clase: que los alumnos reflexionen sobre las diferentes estrategias que pueden usar para sus presentaciones orales (actividad1), que observen y tengan pautas de cómo realizarla (actividad 2). Por otro lado, durante el trabajo con la unidad didáctica, se observa que los alumnos están familiarizados con estrategias propias en la comprensión de videos. Esa familiarización es desde mi punto de vista muy elevada, lo cual resulta muy positivo para el trabajo autónomo y cooperativo de los alumnos, lo cual se cumple en la sesión del aula.

La profesora se ve como una ayudante en la sesión para que el proceso de aprendizaje sea lo más significativo posible. Los alumnos trabajan de manera autónoma y efectiva.

Por otro lado, he echado en falta la práctica de estrategias en la parte de comprensión lectora. Aunque este entrenamiento no formaba parte central de la sesión, se puede utilizar para exprimir el texto algo más y para practicar estrategias que pueden surgir de la destreza comunicativa de comprensión de textos escritos.

INFORME DE LA 2ª OBSERVACIÓN (1/06/2012)

Para esta segunda sesión de observación la profesora me informa de los contenidos de la misma:

1. Algunos alumnos realizarán una actividad de expresión oral, en la que describirán un objeto personal para el resto de la clase. (En la clase anterior ya lo han realizado otros alumnos)

2. Autoevaluación de expresión oral: los alumnos autoevaluarán su expresión oral (grabaciones de sesiones anteriores) a través de una parrilla de observación y análisis de lengua.

Propósito a observar:

- Las estrategias utilizadas por la profesora;
- Interacción profesora- alumnos/ alumnos- alumnos;
- Destrezas orales;
- Experiencia personal docente con la experiencia observada.

A) La sesión comienza con la actividad propuesta: la descripción de objetos. Se trata de una actividad en la que los alumnos hablan en público. Si bien es una actividad distendida y más informal que una presentación de un trabajo, los alumnos se expresan en la lengua meta, y lo harán en principio siguiendo una serie de estrategias para que el objetivo se cumpla de la manera más significativa posible.

Antes de comenzar, la profesora hace alusión a un vídeo que ya había sido presentado en la sesión de observación 1. Se trata de un vídeo- estrategia para hablar en público “consejos para hablar en público” del programa de la sexta El hormiguero.

La profesora explica el contenido del vídeo antes de su visionado.

Los alumnos verán:

- a) Primera parte: famosos que cometen errores
- b) Segunda parte: consejos para hablar en público.

La profesora les indica que tras el visionado, les hará preguntas acerca del contenido del vídeo. En concreto, deben escribir un resumen con lo visto.

Los pasos realizados por la profesora son los adecuados para que esta primera actividad se realice con éxito. Esta valoración se justifica por la implicación de los alumnos en la actividad, por su participación y el contenido de sus respuestas.

Se trata de una actividad que integra las cuatro destrezas comunicativas y que además, entrena una estrategia específica para mejorar la expresión oral de los alumnos, en particular, cómo evitar ponerse nervioso antes de hablar en público. El vídeo es, además, motivador, ya que se observa que los alumnos se divierten viendo el vídeo al ver, por ejemplo, cómo los

políticos cometen errores comunicativos.

Por otro lado, se observa el uso del vídeo como técnica de lluvia de ideas, para que los alumnos expongan otras estrategias que utilizan o conocen para no ponerse nervioso al hablar en público. Se trata por lo tanto de una actividad muy completa y un motivo para trabajar las estrategias y las necesidades del grupo, así como exponer su propia experiencia personal, de manera que la profesora podrá conocer mejor a sus alumnos, desde el punto de vista de este entrenamiento estratégico.

Los datos recogidos en la resolución de la actividad son los siguientes:

1. Una alumna lee su resumen y aporta otros consejos que llevó a cabo para presentaciones realizadas en las clases de inglés:

a) practicar la presentación oral delante de su familia unos días antes.

b) control de comunicación no verbal (gestos, ademanes, etc.) que no sea apropiada para la situación.

2. Un alumno aporta otro consejo: estructurar la presentación con ideas clave.

3. Una alumna aporta otro consejo: grabarse en *audacity* para controlar la pronunciación y el tiempo empleado.

En general el grupo expone la idea de que los consejos del vídeo son útiles y que les pueden ayudar para sus presentaciones orales.

La profesora además de preguntar de manera directa a algunos alumnos, corrige sus resúmenes cuando es necesario. El tiempo dado a los alumnos para que realicen la actividad es el oportuno.

Desde mi punto de vista la actividad es muy provechosa y útil. La mayoría de los alumnos desarrollan sus ideas de manera muy completa.

Apunte: quizás, y teniendo en cuenta que los errores de los políticos son de tipo comunicativo, es decir, el mensaje que le llega al espectador es errado, pues su intención era distinta, se podría hacer una pequeña reflexión sobre los diferentes tipos de errores. No será lo mismo un error comunicativo que un error de tipo gramatical, teniendo en cuenta- sobre todo- el contexto de los interlocutores, en este caso, por ejemplo, un mitin político.

Así, y adelantándonos a la última parte de la sesión observada, en la que se hace un actividad de demostración de los errores de pronunciación más comunes, se podría hacer en un futuro una actividad en la que se ofreciesen diferentes ejemplos de errores (de pronunciación, comunicativos, sintácticos, de léxico- falsos amigos, etc. para que los alumnos los reconociesen.

Esto podría pensarse a modo de cuestionario de evaluación de errores, con el objetivo de conocer el grado de entrenamiento- en este sentido- de los alumnos²

B) Los alumnos describen sus objetos.

Esta actividad se desarrolla de manera adecuada. Me parece interesante destacar que el resto de los compañeros tiene que descubrir de qué objeto se trata. Para ello, no utilizan el portugués, sino que se valen de sinónimos, palabras como recipiente, etc. No usan la lengua materna, lo cuales muestra de su nivel de competencia lingüística.

C) En la última actividad, se trabaja un documento preparado por la profesora en el que se analizan, partiendo del MCERL aspectos relacionados con la pronunciación. Los alumnos conocen, así, el descriptor de su nivel y se les ofrece una lista de los errores más comunes por parte de los estudiantes lusófonos de español. La profesora ejemplifica estos errores con muestras de otros alumnos, y ofrece actividades para practicar como por ejemplo trabalenguas.

Los alumnos reflexionan sobre este asunto y se les da la oportunidad de diferenciar los diferentes sonidos.

La actividad supone muy relevante teniendo en cuenta que como experiencia personal, a la hora de preguntar a los alumnos- de nivel avanzado³- cuáles creen que son los errores más comunes que suelen cometer, se limitan normalmente a:

- Utilización de “lo” en vez de “el” (artículo masculino singular)
- Dificultad de pronunciación de la /r/ vibrante múltiple.
- Falsos amigos
- Los verbos.

Teniendo en cuenta la experiencia personal como profesora, me parece muy significativo que se entrene a los alumnos desde los primeros niveles en la reflexión y el análisis de errores.

Se entiende, por ello, que con trabajos de entrenamiento como los que la profesora Ana Cea está poniendo en marcha, los alumnos adquirirán un mayor nivel de competencia

² Los cuestionarios que existen normalmente son demasiado teóricos para los alumnos. Son cuestionarios más direccionados para el profesor de lenguas extranjeras. Así, quizás la elaboración de un cuestionario más específico, con ejemplos debidamente contextualizados, para alumnos sería útil.

³ La lista expuesta a continuación es la obtenida tras una sesión con un grupo de estudiantes del máster en educación, en la que se trabajó el análisis de errores. Al preguntarles cuáles eran los errores más comunes que solían cometer en su nivel u otros anteriores (son alumnos que ya tienen un nivel avanzado de español) ofrecieron la lista dada.

estratégica, que les servirá para un aprendizaje más completo y significativo. Ayudarán por lo tanto a adquirir un dominio más completo en sus competencias lingüísticas, así como a reflexionar sobre el propio estado de su Interlengua, de manera práctica y eficaz, y no tan teórica como suele ser. Es decir, saber reconocer características de tu Interlengua como aprendiente de una lengua extranjera, será fundamental, siempre y cuando se sepa de qué se está hablando. Un concepto tan abstracto puede ser complicado trabajar en clase con los alumnos.

Las actividades propuestas por la profesora son un indicio de que se trata de una realidad en las aulas.⁴

Esta sesión se enlazará con la del día 8/6/2012, en la que los alumnos autoevaluarán su expresión oral.

INFORME DE LA 3ª OBSERVACIÓN /8/6/2012)

La clase comienza con el visionado de un telediario que ha sido grabado por un grupo de alumnos y que forma parte de la evaluación continua propuesta por la profesora.

Una vez visionado la profesora les hace una serie de preguntas al grupo de alumnos.

Por ejemplo:

P- ¿Cómo lo habéis elaborado?

Las dificultades expresadas por los alumnos han sido la dificultad para grabar en algunos momentos y que no están acostumbrados a realizar actividades de este tipo.

Parece que la actividad es motivadora y supone una novedad para el grupo en general, lo cual puede contribuir a motivar a los alumnos en su aprendizaje. Además en el telediario abordan noticias que ellos han elegido, lo cual les permite trabajar sobre temas que forman parte de su mundo real y sus intereses.

⁴ La metodología de investigación- acción, nos ofrece la oportunidad in situ de observar un cambio en el comportamiento de los participantes del aula. Supone una puesta en práctica de los conceptos tan teóricos que aprendemos durante nuestra labor de docencia y formación específica en la enseñanza de ELE. Significa por lo tanto una transformación, una observación de lo que está en el papel. El entrenamiento estratégico parece ser, todavía, y desde mi punto de vista y experiencia como docente, una cuestión poco trabajada en las/mis aulas, en las actividades de los manuales, en las web de ELE, etc., a no ser que hablemos de destrezas específicas. Pero estas, pocas veces tienen realmente en cuenta la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, sino con la propia metodología seguida para realizar una determinada tarea. En la mayoría de los casos, los alumnos no han sido entrenados para la verdadera reflexión. Quizás, un planteamiento de tareas y actividades que impliquen e integren un entrenamiento estratégico más eficaz, ofrezca la posibilidad de una mejora en este sentido. El docente, podrá pues, como se observa en la profesora Ana, integrar este entrenamiento de forma significativa y eficaz.

A continuación se comienza a trabajar con el documento que la profesora ha elaborado y ha preparado para continuar con la temática que habíamos dejado en la última observación.

Antes de comenzar la sesión, la profesora me ha enviado el documento preparado. El objetivo principal es la reflexión y hetero y autoevaluación de la pronunciación en la expresión oral del español.

Supone por lo tanto un entrenamiento estratégico que les servirá para mejorar su pronunciación.

Antes de comenzar con las actividades, la profesora hace un breve repaso de lo trabajado en la sesión anterior, con lo cual permite a los alumnos conectar con los conocimientos previos.

Para ello, se repasan cuestiones como:

- Qué es el MCRE;
- Repaso de sonidos y preguntas a algunos alumnos, así como una alusión a algunas de sus dificultades. Se hace referencia a la diferencia entre el hecho de hablar de “expresión contenida” o “expresión comunicativa” a la hora de evaluar la pronunciación en un hablante.
- Los alumnos practican los sonidos en la página de la Universidad de Iowa, sobre todo para observar la colocación de la boca en algunos sonidos.
- La profesora les recomienda que como estrategia de aprendizaje, pueden repasar en casa y grabarse en el audacity y ver si están realizando el mismo sonido o no.
- En la página de la Universidad de Iowa, se pueden trabajar las variantes sudamericanas.

Una vez realizado el repaso y se han resuelto algunas cuestiones, se pasa al punto 3, en el cual se observan unas escalas en las que se describen las características de una hablante con nivel B1.2 en la variante monólogo sostenido.

En el punto 4 se observa una parrilla de descriptores realizada por la profesora para reflexionar y evaluar (hetero y autoevaluación) la expresión oral.

Se trata de 5 descriptores:

- a) pronunciación y acento
- b) léxico
- c) gramática
- d) adecuación
- e) fluidez y cohesión del discurso.

Para trabajar con estas parrillas, la profesora propone la audición y visionado de un fragmento de una entrevista realizada al futbolista portugués Cristiano Ronaldo. En este caso se trata de un hablante de español en situación de inmersión lingüística. El vídeo es del año: -----, con lo cual lleva viviendo en España: x años.

El objetivo de la actividad es que los alumnos evalúen al futbolista.

Cuando la profesora explica la actividad se oyen risas por parte de los alumnos, ya que

les hace gracia tener que evaluar a un futbolista como C. Ronaldo. Se trata de una actividad motivadora que conecta con temas afines a los alumnos.

La profesora les hace una serie de recomendaciones:

- les recuerda que son evaluadores.
- que deben darle una puntuación en cada ítem

Un alumno, pregunta si puede tener el diccionario de la RAE abierto para realizar la actividad, y así poder contrastar en caso en duda.

Apunte personal: desde mi punto de vista y cuando he realizado alguna actividad de este tipo en mis aulas, he observado en ciertos momentos, que algunos alumnos no la podían realizar con éxito por falta de conocimientos. En el caso de este grupo, los alumnos presentan un nivel mayor que el evaluado (Cristiano Ronaldo) y por ello, en principio no deberían tener problemas para realizar la actividad. Sin embargo, y debido a las características propias de la Interlengua, es lógico tener dudas. Me parece esta, una muy buena estrategia, la de utilizar el diccionario para realizar este tipo de actividades, o incluso en una actividad posterior, analizar con los alumnos las posibles dificultades que se les hayan podido presentar.

Al evaluar el ítem de la pronunciación y el acento, los alumnos presentan las dificultades recogidas.

La mayoría habla de:

- La /S/ en músicas
- *Espectáculos en vez de “espectáculos”
- Abundancia de seseo.
- Sonorización: “mu/z/ica.
- Falta de autocorrección

Teniendo en cuenta los ítems mi puntuación para su pronunciación y acento sería un 3. La mayoría de los alumnos le dan entre un 2 y un 3.

La profesora le da un 3.

En cuanto al léxico: mi puntuación es de 3. La profesora les recuerda a los alumnos que el futbolista está en situación de inmersión. La profesora lo puntúa con un 3, y la mayoría de los alumnos con un 2.

En cuanto a la gramática, un alumno hace una reflexión:

“Para mí, es difícil evaluar esta parte, porque al ser portugueses siempre lo vamos a entender”

La puntuación de la mayoría es un 3. Yo le daría un 2.

Apunte personal: Desde mi punto de vista, esta es la parte que más les cuesta a los alumnos. Creo que no es fácil para ellos, observar los problemas presentados, quizás porque ellos mismos tienen dificultades para autocorregirse en este sentido. Es más fácil observar que uno se ha equivocado en la elección de una palabra, que en la elección de una estructura sintáctica específica. En este sentido el error gramatical es lo que suele provocar más extrañeza

a un interlocutor nativo de la LE o L2. Si un hablante se equivoca en la pronunciación, en una palabra etc., mientras no cause un problema comunicativo, se verá como menos grave.

Creo que, todavía, los profesores solemos tener una visión algo tradicional en este sentido.

También cabe la posibilidad, de que sea la parte que en el aprendizaje puede causar más problemas y que más tarde en asimilarse. Sería una buena idea trabajar sobre esto, a través de cuestionarios o entrevistas a los aprendientes y a los profesores.

En cuanto a la adecuación, la mayoría le da un 4, y en cuanto a fluidez y cohesión un 3.

A continuación, los alumnos pasan a la autoevaluación de sus expresiones orales grabadas. Se trata por lo tanto de autoevaluarse con los mismos criterios. Esto le dará pistas a la profesora para ver cómo se evalúan a sí mismos.

Como falla la tecnología y alguno no pueden abrir en enlace para escucharse, la profesora propone pedir a un par de voluntarios para que todos los escuchemos.

Se realiza la audición. No hay unanimidad a la hora de darles una puntuación. Esto supone algo positivo para trabajar en clase.

Apunte personal: es esta una actividad que parece ser muy útil. Quizás la no unanimidad, venga dada por la falta de entrenamiento de los alumnos en este sentido. Por otro lado, parece ser más democrático para todos, el hecho de que los alumnos conozcan la manera de evaluar de su profesor, y que ellos mismos puedan comprender las diferencias de opiniones a la hora de evaluar. Las parrillas deberían ser lo más objetivas posibles, para que la duda sea mínima a la hora de evaluar. Por lo tanto, deberemos tener en cuenta que las diferencias varían dependiendo de quién sea el examinador: profesores, alumnos, diferentes profesores, etc.

La profesora Ana, ha propuesto la evaluación de esas grabaciones por tres partes diferentes: la propia profesora, otra profesora: Pilar _____, y yo.

Ver los resultados puede ser interesante.

Quizás sería interesante para la observación, que realizaran esta misma actividad tres alumnos, y observar las diferencias.

Por último indicar que creo que es un estupendo entrenamiento estratégico y que se podría proponer con más asiduidad, así como publicar actividades de este tipo para la comunidad ELE.

| A | D | C | D |
|---|--|---|---|
| OBSERVACIÓN DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO (2012-13) | Objetivos estratégicos de la sesión: | Descripción del entrenamiento estratégico planificado. | Presentación del power Point sobre cómo hacer una presentación oral, para ayudar a los alumnos a conocer las pautas que deben seguir para su presentación oral en la actividad del "banco del tiempo" y realizar un entrenamiento estratégico para observar la evolución individual y grupal. Realizar dicha presentación de una manera integrada a las necesidades del grupo y la docente. Perfeccionar la sesión para conseguir retroalimentación a partir de una participación activa por parte de los alumnos. Utilizar una muestra oral de uno de los alumnos como modelo para analizar como pre- presentación. Fomentar la búsqueda de ejemplos prácticos que plasmen la teoría de manera inductiva y holística. |
| | Actitud de los alumnos: | ¿Están motivados e implicados en el entrenamiento estratégico planificado? | Los alumnos intervienen de manera muy activa durante la primera y segunda audición. Reconocen muchos aspectos en la descripción de la compañera. Se observa que la actividad antes de la presentación del ppt por parte de la docente, activa conocimientos en los alumnos, lo cual parece positivo para reconocer en ellos lo que ya saben y cómo se enfrentan a la corrección. Ser capaz de evaluar la exposición de un compañero puede ser una tarea complicada, ya que se suele pensar que es una corrección y puede parecer "sancionador", por ello, se suele valorar de manera positiva aunque se hayan detectado errores. Entrenar a los alumnos en este sentido, pasa por realizar actividades y formar a los alumnos de manera adecuada. En este grupo se observa cómo de manera objetiva reconocen y analizan las "dificultades" para así ser evaluados y mejorar sus competencias. En este sentido, el hecho de que sea una grabación, parece que resulta más adecuado y fácil de valorar que si fuese en directo. En resumen, se observa la integración y aplicación de estrategias de auto y hetero evaluación que han sido trabajadas durante sesiones previas. Se recoge mucha información que la docente sabe reencaminar para explicar contenidos y avanzar en el entrenamiento estratégico. Se analizan todos los descriptores que los alumnos trabajan con la plantilla de evaluación. Además, se hacen pausas en cuestiones relevantes como el uso de conectores, las pausas, el estado de nerviosismo del alumno, el contenido, etc. |
| | Actitud del profesor: | ¿Cómo desarrolla el docente el entrenamiento estratégico? | La docente pregunta a los alumnos si alguien se presenta voluntario para escuchar su descripción oral. La alumna- Cristina- dice que ella, porque así, además podría ver en qué tiene que mejorar. La docente hace una lluvia de ideas, para que los alumnos digan en qué creen que se tienen que fijar. Ellos responden: gramática, vocabulario, fluidez. La docente les indica que van a escuchar dos veces la audición y que hagan una lista con lo que crean más relevante. Tras la primera audición, los alumnos añaden a la lista anterior: contenidos, adecuación al registro, pronunciación. Se exponen ejemplos y se consolida la corrección entre todos. Para la segunda audición, la docente les pide que se fijen en estrategias: a) si la alumna utiliza marcadores discursivos para saber en qué parte de la comunicación está b) Si utiliza algún recurso cuando hay pausas, c) el estado anímico de la alumna. Toda la clase participa. La docente les pide como deberes que busquen una presentación oral para trabajar en la próxima clase. Así, los alumnos realizarán una tarea individual de búsqueda. (pos- tarea) |
| | Integración del entrenamiento: | ¿Tiene coherencia con el resto de los objetivos y procedimientos el entrenamiento estratégico de esta sesión? | Si, servirá para la segunda muestra oral (banco del tiempo), y se relaciona con la primera presentación. La docente se involucra en la explicación de estrategia y forma parte del proceso de manera activa. Al mismo tiempo presenta coherencia en la presentación de la actividad (actividad de activación y auto y heteroevaluación en grupo- presentación por parte de la docente del ppt- pos- presentación: búsqueda como deberes de una presentación oral: los alumnos deberán reconocer la teoría expuesta por la docente en una presentación oral que encuentren en la red) Se crea un ciclo que además conceta con la evaluación de la primera exposición oral (descripción de la página web) |
| | Ciclo del entrenamiento estratégico: | ¿A qué parte del ciclo corresponde esta sesión: presentación de la estrategia / modelado/ práctica controlada/ práctica libre/ sistematización (...)? ¿No se sigue ningún ciclo aparente? | Presentación de estrategia (cómo hacer una presentación oral: para la segunda muestra de oralidad), modelado (de la primera) práctica controlada (por parte de la docente) sistematización: la actividad sigue un ciclo: activación, presentación, consolidación. Parece además, que sigue el ciclo teniendo en cuenta que se utiliza material de la primera evaluación oral, y conecta con la segunda y tercera. |
| | Resultados observables del entrenamiento estratégico | ¿Qué comentarios o reflexiones suscitan esta sesión del entrenamiento estratégico? | A la hora de escuchar y seleccionar los criterios y pautas, la docente indica que en la primera audición ellos trabajan, y en la segunda la docente presentará cuáles son. Entre una y otra audición, podría quizás realizar una propuesta de trabajo en grupo (trabajo por grupos) de manera más colaborativa, con el fin de fomentar otro tipo de método de trabajo en el aula desde el punto de vista de trabajo (individual, en grupos, corrección abierta, etc) de todas formas, el resultado es positivo, ya que el grupo trabaja de manera activa y participativa. |
| | Otras cuestiones | | A la hora de corregir las cuestiones que los alumnos han encontrado, se trabajan cuestiones gramaticales, de léxico, de registro, de pronunciación, etc. De esta manera la actividad en clase es significativa. A partir de un documento oral de uno de los miembros del grupo, se trabajan contenidos relevantes para el grupo, el nivel en el que se encuentran, y el programa del curso. Supone esto, desde mi punto de vista, un trabajo por contenidos, holístico, inductivo y que enlaza de manera íntima con las necesidades del grupo, ya que se realiza, además un análisis de necesidades in situ. ¿Cuáles son las dificultades de mis alumnos? además se plantea de una manera no- tradicional de enseñanza, ya que la explicación formal, se integra en un desarrollo de actividades en los que se persigue como objetivo principal el entrenamiento estratégico. Al comparar esta sesión con la observada en el primer ciclo de observaciones, podemos resaltar una gran mejora a la hora de planificar, llevar a cabo la actividad principal, y analizar los resultados de la sesión. |



Anexo 8

Selección de materiales didácticos utilizados, en los que se incluyen las instrucciones para realizar las tres pruebas de oralidad de cada semestre.

1ª PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL

TEMA DE LA UNIDAD: RECURSOS DISPONIBLES EN LA WEB

TAREA FINAL: PRESENTACIONES ORALES SOBRE UNA PÁGINA WEB

LÍNGUA II.4 – ESPANHOL B1+ (2011-12)

LÍNGUA II.3 – ESPANHOL B1 (2012-13)

1. Reflexiona sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lee el siguiente cuestionario y señala las actividades que sueles realizar con la finalidad de aprender de forma autónoma la lengua española.

| Puntúa las siguientes propuestas utilizando la siguiente escala: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre). Pon una cruz en la casilla correspondiente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| d. Consulto la prensa española | | | | |
| e. Utilizo diccionarios online | | | | |
| f. Visito páginas de cultura española | | | | |
| g. Hago ejercicios gramaticales en español | | | | |
| h. Escucho programas de radio en español | | | | |
| i. Veo informativos en español | | | | |
| j. Realizo ejercicios sobre léxico en español | | | | |
| k. Realizo ejercicios sobre ortografía en español | | | | |
| l. Realizo ejercicios sobre fonética en español | | | | |
| m. Busco recursos para familiarizarme con las diferentes variantes dialectales del español | | | | |

2. Hagamos ahora una puesta en común sobre los resultados del test. ¿Cuáles son los recursos más utilizados por vosotros? ¿Creéis que podrías utilizar de forma más eficaz las nuevas tecnologías? ¿Qué páginas de internet ya conocéis y podéis sugerir al resto de la clase?

3. A continuación encontraréis una amplia selección de recursos en Internet que podéis utilizar para complementar el estudio del español. Entrad en algunos enlaces y seleccionad dos o tres, los que os parezcan más interesantes.

4. Posteriormente, debéis preparar una breve presentación oral describiendo las páginas que habéis visitado y la utilidad de sus contenidos para aprender español.

Seguid el siguiente esquema:

| |
|---|
| 1. Presentación de la página: enlace, estructura, contenidos, navegabilidad. |
| 2. Descripción de las utilidades para estudiar español: ¿en qué circunstancias podríais recurrir a ella? |
| 3. Podéis preparar un ppt como documento de apoyo. Las imágenes sobre la página os servirán para ilustrar sus contenidos. |
| 4. Duración de la presentación: tres minutos. |

Índice temático

- a) Recursos sobre la lengua española (p. 2)
- b) Fonética (p. 3)
- c) Diccionarios y obras de consulta (p. 3)
- d) Recursos sobre libros y literatura (p. 4)
- e) Medios de comunicación en Internet (p. 5)
- f) Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts (p. 7)

a) Recursos sobre la lengua española

Sobre el origen de palabras, frases hechas, tradiciones y más... <http://www.1de3.com>

Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es>

Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, CSIC <http://www.ile.csic.es/>

La Página del Idioma Español, Ricardo Soca <http://www.elcastellano.org/>

Ministerio de Educación, Subdirección General de Cooperación Internacional <http://www.mepsyd.es/educa/internacional/>

Mundo Hispánico <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/espagnol/>

Oficina del Español en la Sociedad de la Información (OESI), Instituto Cervantes <http://oesi.cervantes.es>

Portal del hispanismo, Instituto Cervantes <http://hispanismo.cervantes.es/>

Proyecto Aula. Lengua y Literatura en Internet <http://lenguayliteratura.org/>

Real Academia Española <http://www.rae.es/>

Spanish Resources, Language Links <http://www.langlink.net/langlink/detail.aspx?id=spanish>

Unidad en la diversidad, Servicio informativo sobre la lengua española <http://www.unidadenladiversidad.com/>

b. Fonética

Universidad de Iowa www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html

c. Diccionarios y obras de consulta

Diccionarios en Cuardenos Cervantes <http://www.cuadernos cervantes.com/diccionarios.html>

Diccionario de la Real Academia de la lengua www.rae.es

Diccionario Clave, SM <http://clave.librosvivos.net/>

Diccionario de la lengua española, <http://www.rae.es/>

Diccionario panhispánico de dudas, Consultas lingüísticas, etc., Real Academia Española

Diccionarios.com <http://www.diccionarios.com/>

Diccionario del Español Coloquial, www.coloquial.es

Diccionario de gestos españoles (DGE), Corpus de Conversaciones Coloquiales

Diccionarios de elmundo.es <http://www.elmundo.es/diccionarios/>

Diccionarios en línea, Universidad de Oviedo <http://tradu.scig.uniovi.es/>

Dictionary of Spanish and English <http://spanishdict.com/>

DictSearch <http://www.foreignword.com/Tools/dictsrch.htm>

English-Spanish and Spanish-English <http://www.v7w.com/es/>

Dictionary and Text Composition System

From Language to Language <http://www.langtolang.com/>

IATE: InterActive Terminology for Europe <http://iate.europa.eu/>

Rechnik, Diccionario multilingüe <http://www.cs.columbia.edu/~radev/dictionary/>

Sitio de regionalismos de la lengua española <http://www.hispanicus.com/drle/>

The Internet Dictionary Project <http://www.june29.com/IDP/>

WordReference.com <http://www.wordreference.com/>

yourDictionary.com <http://www.yourdictionary.com/>

Vademécum, Departamento de Español Urgente, Agencia EFE <http://www.fundeu.es/esurgente/lenguaes/>

Web-Compjugador, Daniel M. German <http://turingmachine.org/compjugador/>

Wikcionario <http://es.wiktionary.org/>

Wikipedia, la enciclopedia libre <http://es.wikipedia.org/>

d. Recursos sobre libros y literatura

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://cervantesvirtual.com/>

| | |
|---|--|
| <i>Casa del Libro</i> | http://www.casadellibro.com/ |
| <i>Eldigoras</i> , Revista de lengua y literatura del Español Lengua Extranjera | http://www.eldigoras.com/eldyele/04propuestas.htm > |
| <i>ELE</i> , Página de lengua y literatura castellana | http://www.terra.es/personal6/bardonmanuela/ele.htm |
| <i>Espéculo</i> , Revista lingüística y literaria | http://www.ucm.es/info/especulo/ |
| <i>Literaturas.com</i> | http://www.literaturas.com/ |
| <i>Narrativas</i> , Revista de literatura contemporánea en castellano | http://www.revistanarrativas.com/ |
| <i>Poesía en español</i> | http://luis.salas.net/ |
| <i>Proyecto Sherezade</i> | http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/ |
| <i>SoloLiteratura</i> | http://sololiteratura.com/ |

e. Medios de comunicación en Internet

| | |
|---|---|
| <i>Agencia EFE</i> | http://www.efe.com/ |
| <i>Directorio de Medios de Comunicación de todos los países del mundo</i> | http://www.mediosmedios.com.ar/agenda.htm |
| <i>Kiosco Internet</i> | http://www.kiosco.net/ |
| <i>La prensa en español por países</i> | http://www.elcastellano.org/prensa.html |
| <i>Las radios en español, país por país</i> | http://www.elcastellano.org/radios.html |
| <i>La radio española</i> | http://www.rtve.es/radio/ |
| <i>Fundación de la Lengua Española: programación de radio para estudiantes de ELE</i> | www.fundacionlengua.com/radiofle |
| <i>Media & Communication in Latin America</i> | http://lanic.utexas.edu/subject/media.html |
| <i>Medios de Comunicación</i> , Organización de Estados Iberoamericanos | http://www.oei.es/medios.htm |
| <i>México</i> | |
| <i>El Universal</i> | www.eluniversal.com.mx |
| <i>La Jornada</i> | www.jornada.unam.mx |
| <i>Venezuela</i> | <i>El nacional</i> http://www.el-nacional.com |
| <i>El universal</i> | http://www.eluniversal.com/index.shtml |
| <i>Argentina</i> | |
| <i>Clarín</i> | http://www.clarin.com |
| <i>La Nación</i> | www.lanacion.com.ar |
| <i>Perú</i> | |
| <i>El comercio</i> | http://www.elcomercioperu.com.pe/ |
| <i>El peruano</i> | http://www.elperuano.com.pe/ |

| | |
|--|---|
| Uruguay | |
| El observador | http://www.elobservador.com.uy/elobservador/principal.asp |
| El País | http://www.elpais.com.uy/ |
| Colombia | |
| El Tiempo | http://www.eltiempo.com |
| El espectador | http://www.elespectador.com/ |
| f. Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts | |
| <i>A pie de aula</i> , Blog de Lourdes Domenech | http://apiedeaula.blogspot.com/ |
| <i>Actividades de Español como Lengua Extranjera</i> , Blog de Jaime Abeja | http://aprendeconjaima.blogspot.com/ |
| <i>Angela in Spain</i> , Reflections on the Spanish Language and Culture, Blog de Angela | http://angelainspain.blogspot.com/ |
| <i>Asociación Argentina de Docentes de Español</i> | http://aade.nireblog.com/ |
| <i>ASPE</i> , Blog de la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia | http://aspegr.blogspot.com/ |
| <i>Berlinele</i> , Blog de Victoria | http://www.berlinele.blogspot.com/ |
| <i>Cuaderno Intercultural</i> , Blog de Rosana Larraz | http://cuadernointercultural.wordpress.com/ |
| Antón y M. ^a Isabel González Martínez | |
| <i>Darle a la lengua</i> , Blog de Felipe Zayas | http://fzayas.com/darlealalengua/ |
| <i>De extranjeros</i> , Blog de Fernando Trujillos y otros | http://deextranjis.blogspot.com/ |
| <i>Educación y virtualidad</i> | http://educacion-virtualidad.blogspot.com/ |
| <i>EcLEcTIC</i> , Blog de Joan-Tomàs Pujolà | http://eclecticedu.blogspot.com/ |
| <i>El Blog de Lola</i> | http://lolaee.blogspot.com/ |
| <i>El blog de mr1b3l</i> | http://elblogdemr1b3l.blogspot.com/ |
| <i>El Español como Lengua Extraña</i> , Blog de David Poveda | http://extraniospaniol.blogspot.com/ |
| <i>El mundillo de las TIC</i> , Blog de Manuel López | http://capileiratic.blogspot.com/ |
| <i>El suplemento ocasional</i> , Blog de Leonor Quintana | http://kontarini.blogspot.com/ |
| <i>E/LE en la Red</i> | http://tendenciasactualesele.blogspot.com/ |
| <i>ELE que ELE</i> , Blog de Longrey | http://elequeele.blogspot.com/ |
| <i>ELE 2.0 Enseñando español</i> | http://lajanda.blogspot.com/ |
| <i>Enseñar ELE en Japón</i> , Blog de Jordi Juste i Garrigós | http://elejapon.blogspot.com/ |
| <i>Español como lengua extranjera</i> , Blog de Ángela Mozo Llorente | http://angelamozollorete.blogspot.com/ |

| | |
|--|---|
| <i>Habla-y-aprende español</i> , Blog de Raúl Miralles | http://espanolactual.blogspot.com/ |
| <i>Interacción, interactividad, redes sociales y web 2.0</i> | http://educacion-virtualidad.blogspot.com/2009/07/las-redes-sociales-desde-al-analisis-de.html |
| <i>Las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras</i> , Blog de Arturo Salinas | http://ticlenguas.blogspot.com/ |
| <i>LdeLengua Podcast</i> | http://odeo.com/channel/274333/view |
| <i>Marcando el Marco Web-Log</i> , Blog de Peter Slagter | http://marcandoelmarco.web-log.nl/ |
| <i>Món ELE</i> , Blog de Elisa F. | http://monele.blogspot.com/ |
| <i>Mundos periféricos</i> | http://mundosperifericos.wordpress.com/ |
| <i>Netaurus</i> , Blog de Rafa Mellado | http://netaurus.blogspot.com/ |
| <i>Planeta de Blogs</i> | http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso |
| <i>Profesores de español.Pod</i> , Podcast de Tony | http://profesoresdeespanol.blogspot.com/ |
| <i>Spanish Teachers</i> , Blog de María Emilia Rodríguez | http://spanishteachers.spaces.msn.com/ |
| <i>SpanishProfessorNYC</i> , Blog de Carlos Sánchez Somolinos | http://spanishprofessornyc.blogspot.com/ |
| <i>ssl4you, Español Segunda Lengua para Todos</i> | http://ssl4you.blogspot.com/ |
| <i>Tendai Hispania Kaiwakai, Tenri University</i> | http://tendai-hispania-kaiwakai.blogspot.com/ |
| <i>Spanish Club</i> | |
| Podcasts por niveles del MCER | http://giraldablog.wordpress.com/tag/podcast-ele/ |
| <i>TodoELE</i> , Redsocial para profesores de español | http://www.todoele.net/ |
| <i>Voki</i> | http://www.voki.com/ |

2ª PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL

TAREA FINAL: ELABORAR UN INFORMATIVO DE TV (TELEDIARIO)

TEMA DE LA UNIDAD: EL LENGUAJE PERIODÍSTICO

LÍNGUA IL4 – ESPANHOL B1+ (2011-12)

1. Podemos acceder a las noticias del día escuchando los programas de radio, leyendo el periódico (digital o en papel), o viendo los informativos en la televisión. Pero, ¿os habéis preguntado alguna vez cuáles son los pasos previos para realizar un telediario? Para responder a esta pregunta, os proponemos que consultéis los enlaces siguientes.

- a) En el enlace que viene a continuación se describen los agentes que intervienen en un telediario y los pasos necesarios para elaborarlo. Ved el vídeo las veces que haga falta (dura dos minutos y medio), y comprobad si entendéis el significado global del mismo. Podéis ir viendo por fragmentos y parando la proyección para repetir o tomar notas del vocabulario que no entendáis.
- b) Estas son algunas de las palabras que aparecen en el vídeo, comprobad si conocéis su significado:

| | |
|-------------------|--|
| 1. Minutado | |
| 2. Corresponsalia | |
| 3. Rescatar | |
| 4. Trenza | |
| 5. Mezcladores | |
| 6. Rotulación | |
| 7. Currar | |

- c) Rellenad ahora la siguiente tabla en la que se describe el proceso de realización de un telediario paso a paso.

| ¿CÓMO SE ELABORA UN TELEDIARIO? | |
|---|--|
| http://www.rtve.es/mediateca/videos/20090504/como-hace-telediario/497024.shtml | |
| 1º Paso | |
| 2º Paso | |
| 3º Paso | |
| 4º Paso | |
| 5º Paso | |
| 6º Paso | |

| Palabras nuevas: | Significado: |
|------------------|--------------|
|------------------|--------------|

2. Ahora pinchad en el siguiente enlace y ved el resumen *en cuatro minutos* del telediario de hoy. ¿Qué secciones aparecen? ¿Creéis que son las más importantes? ¿Cuáles seleccionaríais vosotros? ¿Por qué? ¿Ha habido alguna duda de vocabulario? ¿Habéis tenido que buscar alguna palabra en el diccionario o la habéis deducido por contexto? ¿Cuál? Anotad su significado.

<http://www.rtve.es/noticias/telediario-4/>

| NUEVO VOCABULARIO DEL ENLACE | |
|------------------------------|--|
| 1º... | |
| 2º... | |

3. Después de haber visto cómo se organiza y se monta un telediario, os proponemos que vosotros mismos simuléis uno. Seguid los siguientes pasos:
- Formad grupos de cinco personas como máximo.
 - Formad un *consejo de redacción* en el que debatiréis sobre las noticias con las que habéis trabajado cada uno o con noticias inventadas. Tendréis que pensar en la relevancia de las noticias con las que contáis: ¿Cuál es la más importante? ¿Cómo se podría organizar un telediario?
 - Ahora concentraos en las personas que intervienen en un telediario:
 - ¿Quién será el presentador/-a?
 - ¿Quiénes serán los reporteros?
 - ¿Habrá entrevistas a algún testigo o especialista en la materia que puedan ilustrar la noticia que se presenta?
 - ¿Cómo os vais a repartir los papeles?
 - Después de haber asignado los papeles a cada uno, individualmente trabajaréis en *el guión* de vuestra noticia. Es importante que cada miembro del equipo tenga el mismo peso en el trabajo final.
 - A continuación, haréis una *puesta en común* con el trabajo de todas las partes. Aseguraos de que la duración tenga como máximo 5 minutos.
 - Haced a continuación un *ensayo general* para identificar: ¿Qué vocabulario os hace falta? ¿Qué fórmulas de conexión entre las partes del telediario necesitáis (consultad con la docente o recurrid a los vídeos o al diccionario)? ¿Qué se puede mejorar?
 - Después de hacer la *simulación* ante la clase, anotad los comentarios hechos por vuestros compañeros y la docente, con el objetivo de mejorar vuestra “actuación”.
 - Ahora debéis ensayar de forma autónoma algunas veces más y luego haréis una grabación fuera de clase.

- i) Para hacer la grabación, tendréis que utilizar exclusivamente los siguientes formatos: .MOV / .AVI. De esa forma se podrá leer en el QUICK TIME PLAYER, WINDOWS MEDIA PLAYER, VLC.
- j) Cuando tengáis hecha la grabación y la calidad sea buena (en relación a la imagen y al sonido), entregaréis una copia en la fecha que acordéis con la docente.
- k) Cuando se reciban todas las copias, se realizará una sesión en la que se visualizarán todos los telediarios y serán evaluados por vosotros y la docente. Prestad atención a los ítems que se tendrán en cuenta para la evaluación, comentadlos y proponed alteraciones.

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO | |
|-------------------------------------|---|
| 1. | Claridad de la noticia |
| 2. | Uso adecuado del lenguaje (corrección gramatical, léxica...) y claridad en la pronunciación |
| 3. | Calidad técnica (sonido, imagen, ambientación, montaje...) |
| 4. | Dramatización, expresividad, originalidad |
| 5. | Incluye secciones extras (tomas falsas, corrección de errores, etc) |
| 6. | Resultado global |
| 7. | Otros... |



2ª PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL

TAREA FINAL: PRESENTACIÓN ORAL

TEMA DE LA UNIDAD: DESCRIPCIÓN DE UN TEMA DE INTERÉS PERSONAL

LÍNGUA II.3 – ESPANHOL B1 (2012-13)

Los próximos días llevaremos a cabo las segundas presentaciones orales. La tarea que tenéis que desarrollar es una exposición oral en la que podéis hablar sobre algo que os haya gustado y llamado la atención (como un libro, una película, una exposición, una obra de teatro, etc.) durante cinco minutos. Además, el motivo de vuestra presentación no tiene porqué ser en español, puede haber sido un libro que hayáis leído en otra lengua, por ejemplo.

PROCEDIMIENTO DE PREPARACIÓN

1ª REVISIÓN DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO.

Para hacer la preparación os recomiendo que volváis a escuchar las grabaciones de vuestras primeras presentaciones y que veáis las evaluaciones. Debéis tener en cuenta los errores encontrados y tratar de corregirlos. Decidid sobre qué aspectos tenéis que trabajar más.

2ª ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

En esta fase tenéis que seleccionar el tema que vais a presentar y documentaros para ofrecer datos con cierto rigor. Debéis estructurar el contenido de la presentación según los pasos vistos en clase y, a ser posible, utilizando marcadores discursivos para cada una de las partes de la presentación.

3ª ENSAYO

Después de hacer la preparación del contenido, os recomiendo también que os bajéis el programa audacity (gratuito) y grabéis las presentaciones como si las estuvieseis haciendo en clase. De esta forma, podréis controlar la gestión del tiempo y mejorar aspectos que solo captaréis si os escucháis a vosotros mism@s. La dirección es la siguiente: <http://audacity.sourceforge.net/>

Doy por seguro que nos aguardan interesantes presentaciones.



3ª PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL
TAREA FINAL: PRESENTACIÓN ORAL
TEMA DE LA UNIDAD: HOBBIES Y AFICIONES
LÍNGUA II.4 – ESPANHOL B1+ (2011-12)
LÍNGUA II.3 – ESPANHOL B1 (2012-13)



1. ¿Qué es y en qué consiste el Banco del Tiempo?

Un *banco del tiempo* es un sistema económico por el cual sus usuarios pueden ofrecer o demandar productos o servicios sin que intervenga la moneda oficial del país. Es una herramienta que fomenta de manera comunitaria servicios de cooperación y solidaridad entre las personas, mejorando la salud comunitaria y la calidad de vida de la mismas.

En el banco del tiempo se intercambian servicios y actividades en donde la unidad de intercambio y de valor siempre es la misma para todos, el tiempo. Por ejemplo, una persona mayor que necesita compañía porque se encuentra sola y esa misma persona ofrece su tiempo para enseñar cocina a un chico joven que lo necesita.

Para tener más información, podéis consultar la siguiente página web:

<http://www.bancodeltiempo.sanjavier.es/>

2. Vamos a crear nuestro propio banco del tiempo.

En nuestra clase organizaremos una serie de **pequeñas presentaciones orales** en las cuales ofreceremos nuestros conocimientos sobre algún tema de interés. ¿En qué temas eres un experto y podrías ofrecer un cursillo al resto de la clase? Aquí tienes algunas ideas:

Ideas para los talleres:

- Curso exprés de fotografía
- Curso exprés de un arte marcial
- Mini taller de papiroflexia
- Mini taller de cocina
- Mini taller sobre historia
- Taller sobre astronomía
- Taller sobre guiones cinematográficos
- Taller sobre lectura
- Taller para mejorar nuestra escritura
- Taller para mejorar nuestra expresión oral
- Taller para mejorar nuestra comprensión auditiva
- Taller para desarrollar nuestra memorización
- Taller sobre técnicas de estudio
- Taller sobre trucos para aprender una lengua extranjera
- Taller sobre cómo sacar buenas notas en la universidad
- Taller sobre cómo suspender todo en la universidad
- Taller sobre apicultura
- Taller sobre arte contemporáneo
- Taller sobre parkour

3. Características de las presentaciones:

- La duración máxima será de **7 minutos**;
- Consistirá en una breve exposición oral sobre un tema de interés;
- Se podrán usar apoyos visuales o técnicos;
- Se tendrán en cuenta las indicaciones y estrategias vistas para el desarrollo de la expresión oral.

**REFLEXIÓN SOBRE CÓMO APRENDEMOS
SEGÚN NUESTRO ESTILO DE APRENDIZAJE**

(Basado en Sonsoles Fernández López, Vademécum (2005)).

| ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZ ERES? Puedes comprobarlo haciendo este cuestionario Pon una señal/una cruz en la casilla correspondiente | Casi siempre | Algunas veces | Casi nunca | No sé |
|--|-----------------|------------------|---------------|-------|
| 1. ¿Consigues buenos resultados en las pruebas de gramática? | | | | |
| 2. ¿Recuerdas bien las palabras nuevas? | | | | |
| 3. ¿Odias equivocarte? | | | | |
| 4. En clase, ¿te molesta si no te corrigen los errores? | | | | |
| 5. ¿Tu pronunciación es mejor cuando lees en voz alta que cuando hablas? | | | | |
| 6. ¿Te gustaría tener más tiempo para pensar antes de hablar? | | | | |
| 7. ¿Te gusta estar en clase? | | | | |
| 8. ¿Te resulta difícil entender o decir más de dos o tres palabras de un nuevo idioma cuando estás en una fiesta? | | | | |
| 9. ¿Te gusta aprender nuevas reglas gramaticales, palabras, etc.? | | | | |

PUNTUACIÓN

| |
|---|
| Suma 3 puntos por cada señal en la 1ª columna (Casi siempre) |
| Suma 2 puntos por cada señal en la 2ª columna (Algunas veces) |
| Suma 1 puntos por cada señal en la 3ª columna (Casi nunca) |
| Suma 0 puntos por cada señal en la 4ª columna (No sé) |
| TOTAL:..... |

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

a) De 9 a 13 puntos: relajado

Parece que puedes aprender idiomas sin hacer demasiados esfuerzos y que te gusta comunicarte con la gente. Sin embargo, deberías estudiar más gramática, aunque seguramente no te gusta y enseguida te aburre.

SUGERENCIAS:

Intenta sacar más tiempo para estudiar: te vendrá bien dedicar más tiempo a reflexionar y a practicar gramática, pronunciación, etc. Procura encontrar tiempo regularmente para estudiar. Intenta ser más crítico contigo mismo: Seguramente necesitas autocorregirte más. No sueles atender a las correcciones de los demás, pero puedes intentar ser más consciente de tus fallos habituales para intentar superarlos.

b) De 14 a 22: Mezcla

No perteneces exactamente a la categoría de los *analíticos* ni a la de los *relajados*. Muchas personas son una mezcla de las dos categorías ya que aprenden de forma diferente dependiendo de la tarea y de la situación.

SUGERENCIAS:

Lee las descripciones de las otras dos categorías y valora en cual de ellas te encuadras mejor para probar con las sugerencias de mejora de uno u otro grupo. Si no sabes decidir ahora, intenta hacerlo más adelante.

c) De 23 a 27: Analítico

Para ti es muy importante la corrección. Posiblemente prefieres hacer ejercicios donde puedas reflexionar con cuidado: ejercicios de gramática, de léxico, de pronunciación. Lee las siguientes sugerencias que te pueden ayudar a mejorar.

SUGERENCIAS

Debes mejorar la fluidez tratando de hablar más, intentando comunicarte en la nueva lengua con tus amigos, con los turistas, etc., siempre que tengas oportunidad. No te preocupes tanto de los errores. Tratar de ser correcto todo el tiempo es muy pesado y puede interrumpir tu comunicación.

Aunque la superación de los errores es muy importante, no estés pendiente todo el tiempo de la corrección, ya que la gente con la que hablas no está pendiente de tus errores, sino de lo que tienes que decirles. Cuando hayas terminado, puedes reflexionar sobre tus equivocaciones y valorar la manera de trabajar para superarlas. Fuera de clase no vas a tener siempre un diccionario o un profesor y te tienes que defender tú solo; ya verás como sabes más de lo que crees.

d) De 0 a 8: No estás seguro.

Tu puntuación no significa que no seas un buen aprendiz de idiomas. Seguramente es la primera vez que reflexionas sobre tu forma de aprender. Saber más cosas sobre cómo aprender puede ayudarte a hacerlo mejor.

SUGERENCIAS

Lee las características de los dos grupos que se presentan aquí y durante el curso intenta tomar conciencia de tu forma de aprender. Eso te ayudará a saber cómo mejorar.

**REFLEXIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS
EN LA ÚLTIMA PRESENTACIÓN ORAL**

Lee las siguientes afirmaciones y marca con una cruz qué estrategias has puesto en práctica de las recomendadas. Posteriormente, haremos en clase una puesta en común sobre vuestras reflexiones.

| A) Estrategias recomendadas antes de la presentación | |
|--|---|
| | 1. He planificado los puntos importantes de mi presentación. |
| | 2. He estructurado claramente las partes de mi presentación. |
| | 3. Cuando he tenido dudas, las he buscado a través de diferentes recursos (diccionarios, gramáticas, preguntando a compañeros o a la profesora). |
| | 4. He preparado un esquema o un ppt. |
| | 5. He memorizado los conceptos importantes que iba a presentar. |
| | 6. He visto modelos de discurso oral. |
| | 7. He reflexionado sobre las partes de la presentación oral y los recursos lingüísticos de cada parte (saludo, introducción, conclusión, despedida, etc). |
| | 8. He ensayado lo suficiente. |
| | 9. He ensayado lo que tengo que decir en cada filmina. |
| | 10. He ensayado delante de amigos, compañeros o familiares. |
| | 11. He grabado mi presentación en audacity (u otros). |
| | 12. Después de varios ensayos, he reajustado la presentación. |
| | 13. He cronometrado el tiempo. |
| B) Durante la presentación, cuando han surgido problemas he recurrido a las siguientes estrategias: | |
| | 1. He creado palabras por analogía cuando no sabía o recordaba una palabra. |
| | 2. He hecho paráfrasis o definiciones cuando no recordaba una palabra. |
| | 3. He recommenzado de forma diferente cuando se ha producido una ruptura en la comunicación. |
| | 4. He intentado mostrar entusiasmo. |
| | 5. He sonreído y me he mostrado relajado. |
| | 6. He hablado pausadamente, a un ritmo normal. |
| | 7. He tenido que eliminar algunas filminas porque he excedido el tiempo. |
| | 8. He actuado con naturalidad. |
| | 9. He comprobado que el público ha seguido y comprendido mi presentación. |
| | 10. Me he motivado a mí mismo pensando que mi presentación iba a ser interesante. |
| | 11. Me he motivado a mí mismo pensando que me iba a salir bien porque había realizado los pasos previos correctamente. |
| | 12. Me ha motivado pensar que el público confiaba en mí. |

| | |
|--|---|
| | 13. Previamente he intentado relajarme escuchando música. |
| | 14. Previamente he intentado relajarme riéndome con mis amigos y compañeros. |
| | 15. Previamente he intentado relajarme reflexionando sobre mi estado de ánimo e intentando controlarlo. |
| | 16. Previamente he intentado relajarme hablando de mi estado de ánimo con mis compañeros y amigos. |
| | 17. He intentado relajarme respirando profundamente, escuchando música, bebiendo un poco de agua... |
| | 18. Como me ha salido bien, me he recompensado a mí mismo. |
| C) ¿Qué estrategias vas a poner en práctica la próxima vez? | |
| | |



Pautas para realizar una presentación pública breve y preparada de un tema conocido o de interés personal (nivel B1) (PCIC, 2006: 339).

| FORMALIDADES | |
|--|--|
| PASO 1: Saludos | |
| PASO 2: Presentación personal | <i>Primero, voy a presentarme: me llamo... soy estudiante del tercer curso de español...</i> |
| PASO 3: Agradecimiento | <i>En primer lugar, muchas gracias por estar aquí... En primer lugar, quiero dar las gracias a la Universidad N por la oportunidad que me ha dado...</i> |
| PASO 4: Control de la comunicación | <i>¿Se me oye bien? ¿Atrás también?</i> |
| <p>PASO 5: Comentarios generales sobre la presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duración • Momentos adecuados para plantear preguntas (al final de cada punto, al final de la charla, en cualquier momento). | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi/La presentación durará 10 minutos aproximadamente</i> • <i>Podéis/pueden preguntar en cualquier momento...; al final habrá un turno de preguntas...</i> |
| ACERCAMIENTO A LA AUDIENCIA | |
| <p>PASO 1: Atracción del interés de la audiencia.</p> <p>Despertar la curiosidad</p> | <i>Vamos a empezar con algo curioso, no sé</i> |

| | |
|--|---|
| | <i>si conocéis/conocen. ¿Sabéis/sabes para qué usaban los antiguos romanos la natación?</i> |
| Relatar un hecho de interés | <i>Voy a empezar contando algo real: hace dos años, en mi instituto, en época de exámenes, el directo hizo un experimento. Pidió voluntarios para nadar una hora al día. Los estudiantes que nadaron tuvieron mejores notas que los que no nadaron.</i> |
| Aportar un ejemplo | <i>Como sabéis/saben, la natación es un deporte muy completo; por ejemplo, es el ejercicio que mueve más músculos. (pausa)</i> |
| Utilizar un objeto | <i>Mirad/miren este equipo de natación: no ocupa mucho sitio, cuesta poco dinero, pesa poco. (pausa)</i> |
| Hacer una pregunta | <i>Una pregunta, ¿queréis/quieren estar más sanos y más relajados? (pausa)</i> |
| Comenzar con una cita | <i>Como dice P., “[...]”.</i> |
| Mostrar que el tema afecta a los intereses de los asistentes | <i>Todos sabemos que tenemos mucho trabajo y mucha prisa, muchas veces estamos cansados y nerviosos (pausa).</i> |
| Comenzar con una afirmación sorprendente | <i>Algo importante: estudiamos el arte, la cultura, la política, etc. De los antiguos romanos y los griegos. Hicieron cosas muy importantes, ¿verdad? Pues ellos usaban la natación para entrenar a los soldados. (pausa)</i> |

| | |
|---|--|
| Hacer referencia a temas o hechos de actualidad | <i>Estos días, los periódicos dicen... (pausa)</i> |
| SECCIÓN DE INTRODUCCIÓN | |
| PASO 1: Contextualización del tema | <i>Como sabéis/ustedes saben, el tema de esta charla es la natación (pausa). Todos ustedes conocen/conocéis este deporte, pero me gustaría presentar algunos datos que pueden ser útiles para vivir mejor. (pausa)</i> |
| PASO 2: Sumario del desarrollo de la presentación | <i>Primero hablaré de los beneficios de nadar; después, de las cosas que hacen falta para nadar y, finalmente, contestaré a sus/vuestras preguntas.</i> |
| PASO 3: Control de la comunicación | <i>¿Está claro por ahora? ¿continuamos?</i> |
| SECCIÓN DE DESARROLLO | |
| PASO 1: Presentación de contenidos [V. Géneros discursivos y productos textuales 3] | |
| Exposición | |
| Narración | |
| Descripción (incluye clasificación y enumeración) | |
| Marcas para señalar la transición de un tema a otro: | <i>Marcadores discursivos: por otra parte, además...</i> <i>Por medio de un cambio de voz...</i> <i>Solicitando la intervención del público,</i> <i>¿Alguna pregunta sobre este punto?</i> |
| Marcadores discursivos para | <i>Por una parte, por la otra, en primer</i> |

| | |
|--|---|
| estructurar la información: | <i>lugar, en segundo lugar...</i> |
| Reformuladores: | <i>Es decir...</i> |
| Deícticos espacio-temporales: | <i>A la derecha, a la izquierda, antes de, después de...</i> |
| Conectores contraargumentativos: | <i>Pero, sin embargo...</i> |
| Operadores discursivos: | <i>En cuanto a..., en particular...</i> |
| SECCIÓN DE CONCLUSIÓN | |
| <p>PASO 1: Síntesis de la presentación</p> <p>Resumir y repetir brevemente los puntos tratados</p> <p>Marcadores de conclusión:</p> | <p>(pausa prolongada) <i>En resumen, nadar es bueno para la salud, es fácil y es barato.</i></p> <p><i>En conclusión, en resumen...</i></p> |
| <p>PASO 2: Planteamiento de un turno de preguntas, si procede</p> | <i>¿Tenéis/tienen ustedes alguna pregunta sobre...?</i> |
| <p>PASO 3: Agradecimientos y despedida</p> <p>Recursos para señalar la despedida: pues, nada más...; sin no tienen/tenéis más preguntas...; bien...;</p> | <p><i>Pues nada más, si no tienen/tenéis más preguntas, gracias por escucharme y, ya sabéis, para estar mejor: ¡a nadar!</i></p> |
| <p>El final de la presentación debe incluir de forma clara el mensaje fundamental que se desea transmitir para que permanezca en la mente de la audiencia.</p> | |

¿CÓMO MEJORAR NUESTRA EXPRESIÓN ORAL?

1. CONSEJOS PARA HABLAR EN PÚBLICO:

Te proponemos que veas el siguiente vídeo y que pienses sobre los consejos que se nos dan para mejorar nuestro discurso en público. Pero, antes de ver el vídeo y teniendo en cuenta el título del ejercicio, responde: ¿qué recomendaciones darías tú para hablar en público? ¿Puedes poner algún ejemplo?

Ahora visualiza el vídeo y luego responde a estas preguntas:

1. ¿Cuáles son las desventajas de no tener facilidad de hablar en público?
2. ¿A qué cinco consejos se refiere el orador?
3. ¿Cuáles serían las palabras clave de los cinco consejos?
4. ¿Cuál es la opinión del orador sobre cometer errores?
5. ¿Estás de acuerdo con los consejos que se dan en el vídeo?
6. ¿Crees que mejorará el resultado de tus exposiciones orales al seguir estos pasos?
7. ¿Por qué? ¿En qué aspectos?
8. ¿Has descubierto alguna idea nueva sobre las exposiciones orales que te ayudará de aquí en adelante?

<http://www.youtube.com/watch?v=JMzBKw9tP1Q&feature=related>

2. EL HORMIGUERO Y ELSA PUNSET:

Te presentamos ahora un programa de televisión española, *El hormiguero*, que dedica en esta emisión un apartado para perder el miedo a hablar en público. La invitada encargada de dar los consejos para tal fin se llama Elsa Punset. Después responde a las siguientes preguntas:

1. En la primera parte del vídeo verás que a veces hasta las personalidades públicas más habitadas a hablar en público cometen errores. Son un ejemplo de que todo el mundo se equivoca y hay que tomárselo con humor. Por cierto, ¿qué error te ha parecido más grave de todos los que aparecen en el vídeo? ¿Podrías diferenciarlos por tipologías de error?

2. En la segunda parte del vídeo se nos dan varios consejos para no ponerse nervioso al hablar en público, ¿cuáles son? ¿crees que serán efectivos?.

http://www.youtube.com/watch?v=0KV3_W2zQII&feature=related

3. Como tarea final, vosotros mismos vais a hacer mini presentaciones orales sobre otros aspectos que nos ayudan a preparar una presentación oral. En grupos pequeños (máximo cuatro personas), escoged uno de los temas siguientes y buscad información en internet. Tendréis un cuarto de hora para hacer la búsqueda y preparar un breve resumen de la información. Luego escogeréis a un vocal de cada grupo y haremos una puesta en común de cada uno de los subtemas. De esta forma vosotros mismos aportaréis más indicaciones para poco a poco ir mejorando nuestras presentaciones orales. Un aspecto importante, podéis buscar información en inglés, portugués o español y, si os parece oportuno, podréis presentar fragmentos de algún vídeo o documento.

Los temas sobre los que podréis ampliar información son los siguientes:

- cuáles son los fallos más frecuentes que se suelen cometer haciendo una presentación oral, cómo evitarlos,
- cuáles son los gestos que nos ayudan o que tenemos que evitar en una presentación pública,
- cómo debemos vestirnos o movernos delante del público,
- cómo podemos estructurar una presentación oral,
- recursos para preparar una presentación en lengua extranjera,
- otros mecanismos para mejorar nuestro nerviosismo al hablar en público,
- como proyectar la voz y aprender a respirar para controlar los nervios o hablar en público,
- otros...

¿CÓMO MEJORAR NUESTRAS PRESENTACIONES ORALES EN UNA LENGUA EXTRANJERA?

Ana María Cea Álvarez
Uminho 2012

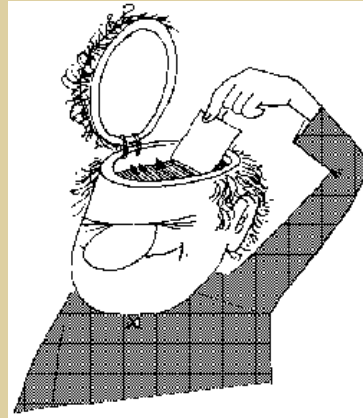
FASES EN LA PREPARACIÓN



1. PLANIFICAR

a) PREPARAR LAS NOTAS/PPT

- No es necesario que leas ni memorices **todo** lo que vas a presentar.
- Memoriza los **conceptos**, no el texto.



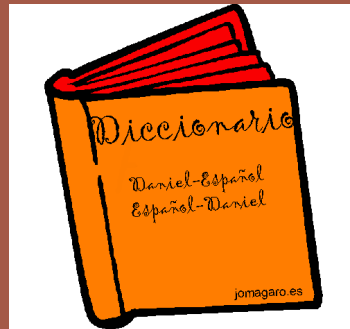
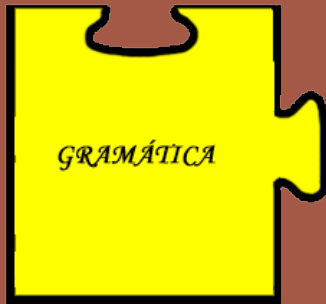
b) PREPARAR EL CONTENIDO

- Haz un esquema y organiza el contenido en partes:
 - Formalidades
 - Acercamiento a la audiencia
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusión

1. PLANIFICAR

b) PREPARAR EL CONTENIDO

- Localiza y adquiere los **recursos lingüísticos** necesarios.
- Busca palabras de significado próximo para suplir una carencia.



1. PLANIFICAR

b) PREPARAR EL CONTENIDO

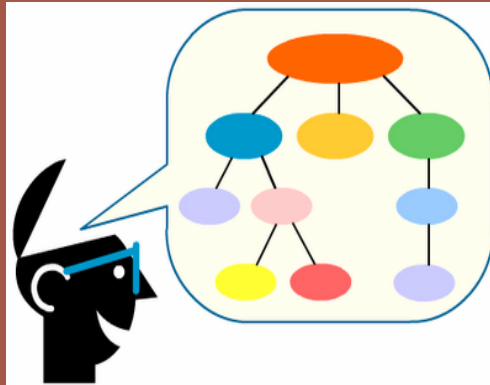
- Analiza la estructura de diferentes discursos.
- Observa **modelos**.



2. REALIZAR

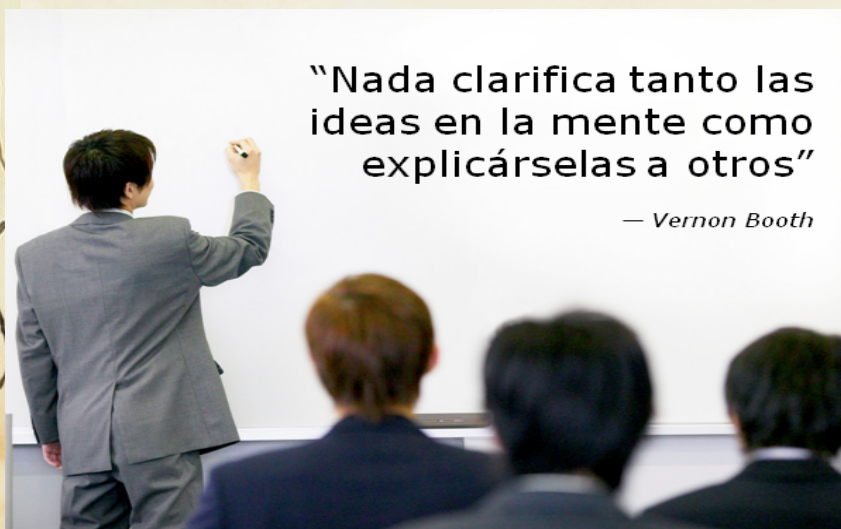
Si surgen problemas
durante la presentación...

¡Usa estrategias!



2. REALIZAR

Antes de la presentación: ¡ensaya!



2. REALIZAR

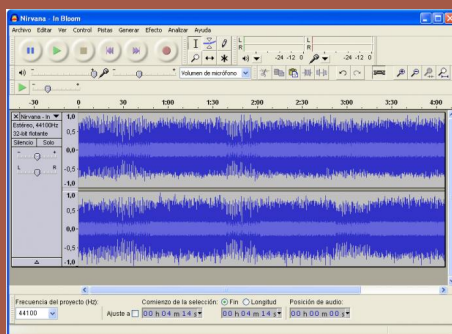
Confirma:

- ¿Has ensayado lo que vas a decir **en cada filmina**?
- ¿Has practicado y cronometrado toda la presentación?



3. EVALUAR Y CORREGIR

- Grábate y vuelve a escuchar para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc.



¡MOTÍVATE!

Recuerda:

posees conocimientos que el público desconoce, por esto estás haciendo esa presentación.



¡MOTÍVATE!

- Si te has preparado bien y si tienes algo interesante que decir: **¡SERÁ UN ÉXITO!!!!**



DIARIO DE APRENDIZAJE

Los que estéis interesados en realizar el DIARIO DE APRENDIZAJE podéis obtener buenas ideas para confeccionarlos en los siguientes ejercicios del libro *Procesos y Recursos* (1999).

Aquí encontraréis algunas ayudas útiles como: modelos de diarios, opiniones de expertos lingüistas en la materia y aspectos que podríais incluir en vuestros diarios. ¡No todos los diarios tienen que ser iguales!

Echadle un vistazo y más tarde comentaremos este documento en clase con el objetivo de apreciar vuestras conclusiones.



UNIDAD 3

Procesos y Recursos

Lunes - Hoy he hablado con una mujer española, me sentía estúpida, no podía expresarme bien. Si no empiezas a hablar perfectamente, piensan que no sabes nada y sólo me preguntan si hablo inglés. En esos momentos me siento frustrada.

Miércoles - Ayer vi una película en español, entendí todo sin problemas. Ya no debo concentrarme para entender todo. Esto significa que no pienso si escucho en mi idioma o si es en español. Noto que he mejorado.

Jueves - Hoy no he aprendido nada. Me siento cansada. No entiendo los subjuntivos, me molesta no utilizarlos correctamente.

Sábado - Creo que es importante escribir siempre algo porque yo no escribo normalmente en español, me paro a pensar en qué funciona bien y qué necesito. Tengo que pensar en un nuevo objetivo para sentirme más segura al hablar por teléfono con gente que no conozco.


Carla, estudiante de español.



1.d  Pon en común tus opiniones con el resto de la clase.

2.  Las razones para escribir un diario son muy variadas. Fijate en el texto anterior de Carla:

| | | |
|-----------------------|--|-----------------------|
| <input type="radio"/> | - ¿Con qué situación lo relacionas? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | - ¿Te sientes identificado con esa persona? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | Poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | ¿Por qué? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | - ¿Por qué crees tú que escribe un diario? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | - ¿Crees que le es útil? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | - ¿Cuáles son sus problemas? | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | - ¿Cómo se siente? | <input type="radio"/> |

2.a  Intercambia tus opiniones con otros compañeros. ¿Tenéis el mismo punto de vista? Intenta enumerar las cuestiones adecuadas que deberían aparecer en un diario de aprendizaje.

Aquí tienes la opinión de un especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras:

Los diarios de aprendizaje de lenguas son narraciones que describen los sentimientos, actitudes y percepciones del alumno respecto al proceso de aprendizaje. Pueden incluir información específica sobre las estrategias de los alumnos que ellos creen válidas o no para el aprendizaje.

R. Oxford. *Language Learning Strategies* (1990)

- 2b ¿Piensas que esta definición es adecuada? ¿Te ha llamado la atención algún punto en concreto? En cualquier caso, ¿añadirías o cambiarías algo de lo que has tratado con tus compañeros?

- 2c Si estás interesado en el diario y crees que te puede ayudar a aprender mejor, ¿cómo te gustaría que fuera tu propio diario?

Ahora tienes algunas sugerencias para acabar de definir tu modelo de diario. Marca **Sí** o **No**, o escribe lo que te conviene.

Seguramente tú ya tienes algunas ideas, añadelas a continuación.

| Mi diario | | Sí | No | Otros |
|-----------------------|--|----|----|-------|
| <input type="radio"/> | a.- Voy a escribir alguna cosa cada día/una vez a la semana... | | | |
| <input type="radio"/> | b.- Voy a apuntar cuándo hablo o uso el español. | | | |
| <input type="radio"/> | c.- Voy a pensar en cómo aprendo. | | | |
| <input type="radio"/> | - qué pasos sigo para aprender. | | | |
| <input type="radio"/> | - si aprendo mucho o poco. | | | |
| <input type="radio"/> | d.- Voy a anotar las cosas nuevas que aprendo. | | | |
| <input type="radio"/> | e.- Me gustaría describir mis dificultades. | | | |
| <input type="radio"/> | f.- Quiero sentirme a gusto con mi español. | | | |
| <input type="radio"/> | g.- Quiero ir evaluando mi grado de fluidez y precisión en el uso. | | | |
| <input type="radio"/> | h.- Quiero planificar y organizarme, por ejemplo... | | | |
| <input type="radio"/> | i.- Quiero compartir y comentar mi diario: | | | |
| <input type="radio"/> | Con mis amigos españoles. | | | |
| <input type="radio"/> | Con mi profesor. | | | |
| <input type="radio"/> | Con mis compañeros de clase. | | | |
| <input type="radio"/> | j.- Quiero que mi profesor corrija mi diario. | | | |
| <input type="radio"/> | k.- Quiero que el diario forme parte del programa del curso. | | | |
| <input type="radio"/> | l.- OTROS: | | | |

- 2d ¿Te gustaría ver qué han escrito tus compañeros? Quizás alguien haya apuntado ideas diferentes. Puede ser interesante.

3. Una aproximación a la lectura de una noticia escrita

- 3a  Cuando ojeamos un periódico, nos encontramos con diferentes informaciones, diferentes tipografías o titulares que, muchas veces, corresponden a una misma noticia.

¿Sabes qué es ...?

- ☐ una "entradilla", sus características o extensión.
- ☐ un titular y su finalidad, su longitud.
- ☐ un antetítulo y un ladillo.

A continuación tienes información sobre estos conceptos, ¿coincide con lo que tú sabías o suponías?



Anexo 9

MUESTRA DE DOCUMENTOS EN EXCELL

| Número | J. EXPRESIÓN C (2012-13) COMPARACIÓN INDIVIDUAL PRE- POST ENTRENAMIENTO | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|------------------|-------------|--------------|-----------|---------------|-------------------|------------------------|-------------------|------------------------|-----------------|---------------------|-----------|
| | 1. FLUIDEZ | 2. PRONUNCIACIÓN | 3. CLARIDAD | 4. GRAMÁTICA | 5. LÉXICO | 6. ENTONACIÓN | 7. TÉCN. MEMORIZ. | 8. ESTRUCT. & COHESIÓN | 9. AUTOEVALUACIÓN | 10. REPARACIÓN ERRORES | 11. GESTUALIDAD | 12. CONTACTO VISUAL | 13. OTROS |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 6 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 0 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 10 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 0 |
| 11 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 12 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 13 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 |
| 14 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 0 |
| 15 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 |
| 16 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 17 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 18 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| 19 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| Total (n) | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| Media | 3,5 | 2,9 | 2,7 | 3,2 | 3,2 | 2,9 | 3,2 | 3,3 | 2,8 | 2,8 | 2,4 | 2,5 | 0,1 |
| Desviación Típica | 0,7 | 0,8 | 0,7 | 0,8 | 0,5 | 0,6 | 1,0 | 0,9 | 0,6 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,2 |
| Moda | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| Mediana | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |

Tabla de frecuencias y porcentajes

| | | | | | | | | | | | | |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Nada | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| % | 0,0 | 5,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,3 | 10,5 |
| Algo | 2 | 3 | 8 | 5 | 1 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 11 | 8 |
| % | 10,5 | 15,8 | 42,1 | 26,3 | 5,3 | 21,1 | 21,1 | 26,3 | 31,6 | 31,6 | 57,9 | 42,1 |
| Bastante | 6 | 11 | 8 | 6 | 13 | 13 | 5 | 4 | 11 | 11 | 6 | 7 |
| % | 31,6 | 57,9 | 42,1 | 31,6 | 68,4 | 68,4 | 26,3 | 21,1 | 57,9 | 57,9 | 31,6 | 36,8 |
| Mucho | 11 | 4 | 3 | 8 | 5 | 2 | 9 | 10 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| % | 57,9 | 21,1 | 15,8 | 42,1 | 26,3 | 10,5 | 47,4 | 52,6 | 10,5 | 10,5 | 5,3 | 10,5 |